

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Bakalářská práce: 11-FP-KSS-2002

Autor:

Lucie Bašová (Pierowská)

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Eva Dousková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
75	0	0	17	31	2+1CD

V Liberci dne:

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie BAŠOVÁ**
Osobní číslo: **P09000095**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Specifické poruchy učení**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Popsat problematiku specifických poruch učení u dětí na prvním stupni základních škol a analyzovat jejich jazykové schopnosti.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Heidelberský jazykový test řeči. Žlabův test jazykového citu. Orientační logopedické vyšetření specifických asimilací a artikulační neobratností.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 2. přepr. a roz. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOCŮROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči. 4. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. Klinická logopedie. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2. roz. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. zcela přepr. a roz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Dousková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 1. dubna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne 22. 04. 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Specifické poruchy učení

Jméno a příjmení autora: Lucie Bašová

Osobní číslo: P09000095

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

.....
Lucie Bašová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Douskové za metodické vedení, cenné rady, připomínky, trpělivost a pomoc při vypracování bakalářské práce.

Dále děkuji řediteli základní školy, který mi umožnil realizovat průzkum.

Poděkování patří i mé rodině za podporu, kterou mi v průběhu tvorby bakalářské práce poskytla.

Název bakalářské práce: Specifické poruchy učení

Jméno a příjmení autora: Lucie Bašová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2011/2012

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Eva Dousková

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou specifických poruch učení se zaměřením na jazykové a komunikační schopnosti dětí mladšího školního věku. Cílem bakalářské práce bylo analyzovat jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Získané výsledky byly následně porovnány s výsledky testování kontrolní skupiny dětí. Bakalářská práce se skládá ze dvou hlavních částí, teoretické a praktické. Teoretická část je členěná do tří hlavních kapitol. Obecně vymezuje specifické poruchy učení, jazykové schopnosti a specifický logopedický nález. V praktické části jsou popsány cíle průzkumu, použité metody, zkoumaný vzorek a vyhodnoceny výsledky průzkumného šetření. Pro účely průzkumu byly použity subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči, Zkouška jazykového citu dle Žlaba, orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací a studium spisové dokumentace. Výsledky šetření byly prezentovány prostřednictvím tabulek a doplněny komentářem. Shrnutí bakalářské práce je obsaženo v kapitolách Závěr a Navrhovaná opatření. Součástí práce je Seznam použitých zdrojů a Přílohy. Ze zpracování bakalářské práce vyplývá, že každému dítěti, které má potíže ve čtení a psaní by měla být věnována péče formou logopedické prevence.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysortografie, jazykové schopnosti, specifický logopedický nález, artikulační neobratnost, specifické asimilace, jazykový cit.

Title of the bachelor thesis: Specific Learning Disabilities

Author's name and surname: Lucie Bašová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2011/2012

Supervisor: Mgr. Eva Dousková

Summary:

This bachelor thesis deals with specific learning disabilities, focusing on language and communication skills of children in younger school age. The aim of this thesis was to analyze the language skills of children with learning disabilities at primary school. The results were then compared with results of the crucial children group examination. This thesis consists of two main parts, theoretical and practical. The theoretical part is divided into three main chapters. It generally defines specific learning disabilities, language skills and a specific logopaedic report. In the practical section there are described survey objectives, used methods, examined sample and assessed results of an exploratory research. For the purposes of the survey there were used Subtests of Heidelberg Speech Test, Language Sensitivity Test according to Žlab, tentative test of articulation inaptitude and specific assimilation and file documentation study. Survey results were presented in tables with added commentary. The thesis summary is contained in chapters Conclusion and Proposed Measures. Parts of the work are List of Used Sources and Attachments. It emerges from the thesis processing that every child, who has reading and writing difficulties, should be taken care of by speech prevention.

Key words: specific learning disabilities, dyslexia, dysorthographia, language skills, a specific logopaedic report, articulation inaptitude, specific assimilation, sense of language.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Specifické poruchy učení.....	10
1.1 Příčiny specifických poruch učení.....	13
1.2 Terminologické vymezení specifických poruch učení.....	14
1.3 Projevy specifických poruch učení.....	17
1.3.1 Deficity kognitivních funkcí.....	19
1.4 Sociální aspekty specifických poruch učení.....	21
1.5 Obecná doporučení pro reedukaci.....	23
1.5.1 Základní zásady reedukace.....	23
1.6 Hodnocení a klasifikace dětí se specifickými poruchami učení.....	26
2 Jazykové schopnosti.....	27
2.1 Ontogeneze řeči.....	29
2.2 Narušené jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení.....	31
3 Specifický logopedický nález.....	34
3.1 Artikulační neobratnost.....	35
3.2 Specifické asimilace.....	36
3.3 Jazykový cit.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 Cíl praktické části.....	39
4.1 Stanovení předpokladů.....	39
5 Použité metody.....	40
5.1 Heidelbergský test vývoje řeči.....	40
5.2 Zkouška jazykového citu.....	41
5.3 Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací.....	43
5.4 Analýza spisové dokumentace.....	43
6 Popis zkoumaného vzorku.....	44
6.1 Diagnózy specifických poruch učení.....	46
6.2 Narušená komunikační schopnost.....	47
7 Průběh průzkumu.....	48
8 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....	49
8.1 Heidelbergský test vývoje řeči.....	49
8.2 Zkouška jazykového citu.....	58
8.3 Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací.....	60
8.4 Ověření platnosti předpokladů.....	65
9 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse.....	68
ZÁVĚR.....	70
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	72
SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je zjištění úrovně jazykových kompetencí u dětí se specifickými poruchami učení. Cílem předložené bakalářské práce je popsat problematiku specifických poruch učení u dětí na prvním stupni základní školy a analyzovat jejich jazykové schopnosti.

Bakalářskou práci tvoří dvě hlavní části, teoretická a praktická. Teoretická část je členěná do tří hlavních kapitol. První kapitola se zabývá specifickými poruchami učení. Toto téma je rozpracováno v rámci příčin, terminologického vymezení, projevů, sociálních aspektů specifických poruch učení, zabývá se obecnými zásadami reedukace, hodnocením a klasifikací dětí se specifickými poruchami učení. Druhá kapitola vymezuje obecně pojem jazykové schopnosti, ontogenezi řeči a narušené jazykové schopnosti, které se obvykle vyskytují u dětí se specifickými poruchami učení. Třetí kapitola definuje specifický logopedický nález u dětí se specifickými poruchami učení, který zahrnuje artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit. Praktická část bakalářské práce specifikuje cíl praktické části, stanovuje předpoklady bakalářské práce, dále jsou vymezeny použité metody, kterými budou ověřovány stanovené předpoklady.

V praktické části vycházíme z hlavního předpokladu, že děti se specifickými poruchami učení mají obecně nižší úroveň ve všech jazykových rovinách, než děti bez specifických poruch učení. Hlavním cílem pak bylo analyzovat jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Pro ověření předpokladů bakalářské práce byl zvolen Heidelbergský test vývoje řeči, Žlabův test jazykového citu a orientační logopedické vyšetření specifických asimilací a artikulační neobratnosti. Analyzování jazykových schopností u těchto dětí je zaznamenáno v rámci výsledků testování praktické části bakalářské práce. Shrnutí výsledků analýzy jazykových schopností dětí se specifickými poruchami učení se nachází v kapitole č. 9. Výsledky průzkumu jsou u jednotlivých subtestů zpracovány do tabulek a doplněny komentářem. Nedílnou součástí bakalářské práce jsou kapitoly Závěr, Navrhovaná opatření, Seznam použitých odborných zdrojů a Přílohy.

Smyslem a účelem předložené bakalářské práce je ověřit stávající stav jazykových schopností u dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy v porovnání se vzorkem dětí bez této diagnózy.

Bakalářská práce je zpracovávána v rámci tématu disertační práce paní Mgr. Evy Douskové.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

Různí autoři, např. Matějček (1995), Kocurová (2002), Selikowitz (2000), Zelinková (2003) charakterizují tuto problematiku s odlišnostmi v pohledu na ni. Tyto odlišnosti lze nalézt v definicích specifických poruch učení, v pojmenování oblastí, které jsou postiženy, ve výskytu v populaci a v dalších ukazatelích. Zmiňované rozdíly jsou dány pravděpodobně odborným zacílením autora, jeho zkušeností, geograficky a především dobou, kdy byla tato témata zpracována. Odborné publikace se shodují na některých faktech, například že u dětí může být postižena pouze jedna oblast nebo více oblastí současně, poruchy se vyskytují ve větší míře u chlapců, vyskytují se u jedinců s průměrnou a nadprůměrnou inteligencí. Tento termín nezahrnuje jedince u kterých jsou školní obtíže způsobeny následkem vad nebo poruch zraku, sluchu, motoriky, opožděného mentálního vývoje, různých deprivací (např. citových a podnětových).

Kocurová (2002, s. 93, 94) zmiňuje, že specifické poruchy učení existují zřejmě tak dlouho, jako lidská vzdělanost zprostředkovaná písmem. Díky současným zvyšujícím se nárokům na vzdělání je jejich výskyt stále nápadnější a závažnější, představují stále závažnou překážku ve vzdělávání dítěte, kterou je potřeba identifikovat a vhodně redukovat. Z pohledu etiologie bývá považována za základní charakteristiku souvislost s dysfunkcí centrálního nervového systému a za základní symptom bývá považována neschopnost integrovat více mentálních funkcí do jednoho učebního cíle. Pojem specifické poruchy učení zastřešuje různorodou skupinu poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako **je mluvení, porozumění mluvené řeči**, čtení, psaní, matematické dovednosti a další. Většina těchto poruch je ve svých příčinách a projevech vzájemně provázána. Výskyt specifických poruch učení v populaci je velmi obtížně vyčíslitelný pro nepřesnost diagnostických znaků a odlišnosti v definici poruch. Specifické poruchy učení se projevují formou těžkých defektů souvisejících s poškozením či dysfunkcí mozku a předpokládá se u nich nezávislost na jazykových, kulturních a socioekonomických vlivech. Projevují se však i formou lehčích deficitů u kterých se předpokládá, že souvisejí s vlivy jako je struktura jazyka, metody školní výuky pravopisu a čtení, přitěžující zdravotní, psychické

a sociální vlivy, míra vzdělávacího nátlaku a mimo další ještě úroveň diagnostické a nápravné péče. Nejčastěji bývá uváděno do 10 % výskytu v populaci. U českého jazyka se uvádí výskyt 2–4 %, v němčině 4–6 % a v angličtině 5–10 %. Pokud se v některých zemích udává vyšší výskyt těchto poruch, bývají mezi ně vřazovány a tzv. nespecifické poruchy, které mohou být na podkladu sníženého intelektu, deprivace atd. Rozdíl ve výskytu těchto poruch mezi chlapci a děvčaty se udává v poměru 4–10:1. Tento poměr bývá odůvodněn odlišnostmi v činnosti centrální nervové soustavy u žen a u mužů.

Specifické poruchy učení mohou být také definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, je charakterizován významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Postižené oblasti učení Selikowitz (2000, s. 11–19) vnímá v širším smyslu a dělí je do dvou skupin. První skupina základních školních dovedností jako je čtení, psaní, pravopis, matematika a **jazyk – porozumění a vyjádření**, má velký význam při snaze být úspěšný ve škole, při snaze o vzdělávání se. Druhá skupina zahrnuje učení se vytrvalosti, sebekontroly, sociální způsobilosti a koordinaci pohybů. Pojem specifické poruchy učení může být používán pouze pokud jsou u dítěte vyloučeny všechny známé příčiny chabého školního neúspěchu, tím jsou myšleny poruchy zraku, sluchu, poruchy motorické – svalová dystrofie, nevýhody prostředí – zanedbání dítěte, dlouhodobé absence ve škole a deprivace dítěte. Diagnózu je možné stanovit po uvažované expertíze mnoha odborníků. Každé dítě je však jedinečné a diagnostický proces by měl zahrnovat odhad jeho individuálních schopností a potřeb. Diagnostika by se neměla provádět u dětí předškolního věku, které se značně liší ve svých dovednostech. Dle výše uvedeného autora se odhaduje, že asi 10 % dětí je postiženo nějakou formou specifických poruch učení, nejvíce postižené oblasti učení jsou čtení, **jazyk**, pozornost a motorická koordinace, vyskytují se přibližně ve stejných poměrech.

Matějček (1995, s. 6–8) zmiňuje, že je nutné počítat asi s 2 % dětí školního věku, kteří trpí poruchou v takovém stupni, že potřebují dlouhodobou odbornou pomoc a že několik dalších procent dětí potřebuje odbornou pomoc alespoň na začátku své školní dráhy. V hospodářsky vyspělých zemích vedou nové a nové civilizační a technické pokroky k tomu, že i relativně drobné odchylky ve vývoji dítěte, které byly dříve zanedbatelné a nebudily žádnou pozornost, se stávají nyní hroživým problémem.

Podle Zelinkové (2003, s. 10) jsou specifické poruchy učení heterogenní skupinou obtíží, které se projevují při **osvojování a užívání řeči**, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto

obtíže vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají u každého jedince individuální charakter. Poruchy se u jednotlivců většinou neprojevují pouze v jedné oblasti, naopak mívají řadu společných projevů ve větší či menší míře – **poruchy řeči**, obtíže v soustředění, poruchy v pravolevé a prostorové orientaci, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, specifické poruchy chování a další obtíže.

Z dosavadního bádání mnoha badatelů v různých zemích vyplývá, že je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který může někdy výrazně nepříznivě ovlivňovat vzdělávací a osobnostní rozvoj dítěte, tak že má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimo intelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Jev je to různorodý svými projevy, obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat. Jednotliví badatelé upřednostňují ty stránky jevu, které odpovídají jejich profesnímu zaměření (Pokorná 2001, s. 73).

Pokorná (2010, s. 18) uvádí s téměř desetiletým odstupem, že ve svých úvahách o definici specifických poruch učení nemusí nic měnit, jen je obohacuje o definice amerických autorů, kteří jsou ve svých postojích k tématu radikálnější. Dle těchto autorů specifické poruchy učení znamenají, že jednatel má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Jeho školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním. Tato porucha způsobuje deficit v jednom nebo více základních psychických procesech, které zahrnují **porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného**. Může se projevit v **nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát** nebo provádět matematické výpočty.

1.1 Příčiny specifických poruch učení

Různí autoři, např. Matějček (1995), Zelinková (2003), Kocurová (2002), Pokorná (2001) v různé době publikací svých prací jsou nejednotní v příčinách specifických poruch učení. Příčinu specifických poruch učení však považují za více faktorovou.

Kocurová (2002, s. 100–103) uvádí, že tradičně se v etiologii specifických poruch učení jako příčina zmiňuje drobné poškození mozku, tzv. lehká mozková dysfunkce (LMD). V současné době však většina autorů uvádí, že u LMD a specifických poruch učení jde o poruchy nezávislé, obě postižení se však mohou vyskytovat současně. Příčiny lze rozdělit na vnější a vnitřní. U příčin vnitřních se předpokládá dědičný výskyt specifických poruch učení a poškození mozku (strukturální rozdíly v mozku, rozdíly ve fungování mozku). Vnější příčiny bývají spojovány s nevhodnou výukou a charakteristikami domácího prostředí (v rodinách dyslektiků se obecně méně čte a děti s rizikem genetického vlivu jsou současně vystaveny i nepříznivým vnějším vlivům).

Obecně se předpokládá, že specifické poruchy učení nejsou důsledkem sníženého intelektu dítěte, ani málo podnětného prostředí, ani důsledkem negativního emocionálního vývoje. Pokorná (2001, s. 79–84) podmiňuje vznik specifických poruch učení dědičným sklonem, to znamená zvýšené riziko rozvoje poruch a odchylky funkce centrálního nervového systému. Dále lehkým mozkovým postižením s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér. Diagnóza lehké mozkové dysfunkce byla v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století velmi často stanovována jako příčina poruch učení. Lehká mozková dysfunkce označuje syndrom nápadného chování a percepčně motorických poruch, které mají negativní vliv na kognitivní vývoj a které nelze odvodit od vnějších vlivů. Nová příčina se hledá v nedostatečné funkci centrálního nervového systému. Tato diagnóza se také často spojuje s drobným poškozením mozku v době prenatálního, perinatálního a krátce postnatálního období. Tuto etiologii nelze zcela vyvrátit. Vědeckou činností se přišlo na to, že procento specifických poruch učení způsobených poškozením mozku je nižší, než se udávalo dosud (menší neurologické odchylky bez prokázaného poškození). Usuzuje se tedy, že příčina spočívá v nepravidelném vývoji centrální nervové soustavy.

1.2 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Kocurová (2002, s. 97, 98) uvádí, že například v anglofonním prostředí se jako zastřešující používá pojem specifické vývojové poruchy učení, které se dále dělí na:

- dyslexii (zahrnuje dysortografii, dysgrafii a dyskalkulii),
- vývojovou poruchu koordinace,
- poruchu pozornosti, motoriky a vnímání (DAMP),
- poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), bez hyperaktivity (ADD).

V české republice je pojem specifické poruchy učení nadřazen obtížím, které postihují jednotlivé oblasti. Předpona dys obměňuje význam základového slova ve smyslu poruchy a slovní základ vymezuje oblast nebo dovednost, která je porušena (Kocurová 2002, s. 97, 98):

- dyslexie – specifická porucha čtení,
- dysortografie – specifická porucha pravopisu, až z 95 % se vyskytuje společně s dyslexií,
- dysgrafie – specifická porucha psaní,
- dyskalkulie – specifická porucha matematických funkcí,
- dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností,
- dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností,
- dyspraxie – specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější pohybové úkony.

Specifickou poruchou mohou být postiženy i další činnosti, ty bývají označovány jako dysporuchy.

Pokorná (2010, s. 43–49) uvádí že mnoho badatelů v druhé polovině 20. století zkoumalo problematiku specifických poruch učení a snažilo se vypracovat novější teorie třídění těchto poruch. Ve své práci z roku 1994 ve Spojených státech navazují Rouke a Del Dotto na již dosažená zjištění v této oblasti a navrhují klasifikaci (dosaženého stavu bádání v současnosti) jednotlivých obtíží v oblasti poruch učení. Prvním aspektem této teorie jsou diagnostická zjištění dobře rozvinutých funkcí a deficitních funkcí. Druhým aspektem jsou školní výkony a třetím aspektem je schopnost sociálně emoční adaptace jako primární nebo sekundární

skutečnosti. Pro sociálně-emoční rozvoj dítěte je důležité, jak je vysoká míra očekávání úspěchu v jeho rodině a nejbližším okolí a jaká je jeho schopnost se s neočekávanými obtížemi vyrovnat. Podle výše uvedené autorky, rozlišuje tato klasifikace následující typy poruch učení:

1) Typ primárně závislý na **poruchách řečových funkcí**

- Obtíže na základě fonologického zpracování – obtíže se vyskytují především ve **fonetickém rozlišení, sluchové analýze a syntéze**. Zhoršena je **pozornost a paměť pro sluchově-verbální materiál, chudší slovní zásoba – aktivní i pasivní**. Postižena není vizuálně prostorová organizace a psychomotorické funkce. Dobře rozvinuta bývá schopnost řešit neverbální úkoly, dovednosti praktického vhledu a porozumění situacím. Postižení se ve škole projeví ve čtení, psaní i v matematických výkonech. Oblast neverbální, orientace v prostoru, vnímání časového sledu, vytváření sekvencí v aritmetice a geometrii postiženy nejsou. Prognóza tohoto postižení je závislá na včasné nápravě čtení a psaní z hlediska verbálně symbolického. V případě psychosociálních obtíží, musí terapie zahrnovat i psychoterapeutickou podporu.
- Obtíže na základě intermodálního kódování – obtíže se projevují nejčastěji **nedokonalým spojováním grafémů s fonémy**. Nebývá postižena vizuálně prostorová orientace a psychomotorická funkce, dobře bývá rozvinuta i schopnost řešit neverbální úkoly, dovednosti praktického vhledu, porozumění situacím, v normě může být i fonemické rozlišení řeči. Školní obtíže nastávají při psaní slov, která nejsou zřetelně dobře známá a stejně tak dekódování slov při čtení. Problémy v matematice se nemusí projevit při dobré znalosti znaků a symbolů. Prognóza bývá lepší než u předchozího typu a je závislá na včasné nápravě čtení a psaní.
- Obtíže při vyhledávání slov - obtíže verbálně expresivních dovedností se projevují **nedostatečným vybavováním slov a slovních spojení**. Nebývá postižena vizuálně prostorová orientace a psychomotorická funkce, dobře bývá rozvinuta schopnost řešit neverbální úkoly, dovednosti praktického vhledu, porozumění situacím, v normě je fonemické rozlišení řeči, spojování fonémů s grafémy probíhá bez obtíží. Čtení a psaní mohou být velmi opožděné především v prvních ročnících základní školy, obvykle se potíže vyrovnávají v 6. až 8. ročníku. Matematické výkony bývají v normě. Prognóza bývá dobrá, jen je nutné překonat počáteční obtíže s osvojováním čtení a psaní. Náprava se týká rozvoje slovní zásoby a pohotovosti při vyjadřování se.

2) Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí

- Obtíže se projevují v oblasti taktilní (hmatové) a vizuální (zrakové percepce). Sekundárně je jimi negativně ovlivněna pozornost a paměť pro podněty přijímané hmatem a zrakem. Postiženo je vykonávání složitých psychomotorických úkonů, těm se dítě musí učit prostřednictvím intenzivního opakování. Důsledkem může být averze vůči novým zkušenostem. Deficit v řečových dovednostech se vztahuje k obsahu a **pragmatické stránce jazyka**. Dobře rozvinutá bývá verbální pohotovost, sluchově-verbální percepce, z ní plynoucí pozornost a paměť. Školní potíže plynou z deficitů v oblasti hmatové a zrakové percepce. Dobře rozvinuto bývá dekodování slov, psaní, paměť, porozumění textu, mechanické učení. Potíže se objevují při potřebě dedukce a zdůvodnění naučené látky. Z důvodu nedostatků v úsudku, řešení problémů a zdůvodňování, ovlivňují tyto obtíže i sociální chování. Projevují se i v menší zručnosti, obratnosti a šikovnosti. Jedinec se může snažit vyhýbat činnostem, ve kterých je neúspěšný. Důležitá je včasná náprava a vhodný přístup, aby se u dítěte zabránilo rozvinutí averze a negativního postoje ke zkoumání nových věcí, sportu a řemeslným činnostem.

3) Typ primárně závislý na poruchách vlastního výstupu ve všech modalitách

- Obtíže se vyskytují v oblastech **verbálně expresivních dovedností (nedostatečné vybavování slov a slovních spojení)** a při uspořádávání a organizování myšlenkového a konkrétního materiálu a při sledování instrukcí, které se týkají všech aspektů chování a vyjadřování. Obtíže při vyjadřování a psaní jsou nápadné od začátku školní docházky. Ve vyšších třídách se většinou zlepšují výkony ve čtení (rozpoznání slov, dekodování slov a porozumění textu). Na nižší úrovni většinou setrvává písemný projev a verbální pohotovost. Děti jsou nápadné neklidným chováním, obtížným soustředěním a jsou impulzivní. Náprava vyžaduje velikou trpělivost od všech, klidné a důsledné vedení. Nutné je rozvíjet zrakové, sluchové a prostorové vnímání, zavést každodenní rituály, naučit dítě organizovat práci a vést ho k promýšlení úkolu dříve než začne pracovat. Tento typ poruch učení se blíží obtížím, které nazýváme specifickými poruchami pozornosti a chování, jak uvádí výše zmíněná autorka.

1.3 Projevy specifických poruch učení

Dyslexie. Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Postižení rychlosti čtení se projevuje luštěním písmen, hláskováním nebo naopak zbrklým čtením a domýšlením si slov. Diagnózu dyslexie může mít i dítě, které čte přiměřeně rychle, pokud však jen převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah. Nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d). Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, např. hlásky b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři. Při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou, je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení, to znamená, že dítě čte slovo nejprve potichu po hláskách a po té ho vysloví nahlas. Porozumění čtení je závislé na předchozích ukazatelích (rychlosti, chybovosti a technice čtení). Pro porozumění čtenému je důležité rychlé dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova (Zelinková, 2003, s. 41).

Škodová (2007, s. 369, 370) zahrnuje do specifických dyslektických chyb kromě záměn písmen zrcadlově, tvarově podobných a podobných písmen v jejich zvukové realizaci, ještě kinetickou inverzi (záměnu pořadí písmen, slabik ve slově, např. suk – kus, sova – vosa) a kontaminaci, tj. smíšení, zkřížení, vytvoření slova ze slov jiných (např. z měl dva syny na měl vany).

Podle Matějčka (1995, s. 117, 118) čtení hláskového písma předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova. Stupeň fonemického uvědomění předškolního dítěte předpovídá jeho příští úspěch ve čtení. Neschopnost fonemického uvědomění znamená neschopnost zvukové analýzy a syntézy slov, následkem toho mají tyto děti špatnou krátkodobou paměť pro verbální informace, špatně vnímají řeč v hlučném prostředí, špatně se vyjadřují, těžko hledají názvy předmětů apod. Zvládnutí principu abecedy znamená uvědomění si vnitřní fonetické struktury jazyka.

Pokorná (2010, s. 78–86) uvádí, že děti s nedostatečnou schopností fonologického zpracování mají ztížený nácvik čtení, a protože se dovednost čtení u nich nedostaví, nemůže být u nich ani spontánně rozvíjena schopnost fonologického zpracování. Předpokladem porozumění čteného textu je postřehnutí celého slova a jeho transformace do sluchové podoby. To

vyžaduje správnou výslovnost a dokonalou analýzu grafického zobrazení. Bezpečná znalost abecedy umožňuje čtenáři uvědomit si vnitřní strukturu slova. Krátkodobá, pracovní paměť je potřebná pro udržení přečtené celé věty a porozumění jí. Pokud čte dítě pomaleji než 60 slov za minutu, zapomene začátek věty, než se dostane na její konec. Aby čtení bylo plynulé a nepůsobilo čtenáři přílišné obtíže, je nutné číst rychlostí nejméně 100 slov za minutu. Charakteristiky krátkodobé paměti byly stanoveny na základě výzkumu očních pohybů při čtení. Z 90 % času se při čtení oči pohybují zleva doprava. Existují oční pohyby (sakády), které směřují obráceně (regrese) a mají za úkol kontrolovat nejasný text nebo obtížné slovo. V průběhu čtení oči fixují písmena, čtenář interpretuje text, předpovídá význam následujícího slova ve větě a plánuje následující sakádu. Rychlost fixací závisí na schopnosti čtenáře dekódovat text. Odhaduje se, že asi 50 % očních pohybů u dospělých čtenářů s dyslexií představují regrese. Dovednost automatického čtení textu snižuje míru úsilí a pozornosti, kterou musíme při čtení vynaložit. Automatizace je schopnost provádět i složité operace při minimální koncentraci na daný úkol a s vynaložením minimálního úsilí (např. chůze, jízda autem). Podle výše uvedené autorky, čtenář, který chce porozumět textu, musí slovo správně dekódovat, musí použít svůj mentální slovník a umístit v něm slovo podle významu. Tyto kroky vyžadují čas a kognitivní zdroje pro svou realizaci. U osob s dyslexií je nutné rozvíjet nejen slovní zásobu, ale také rozšiřovat význam jednotlivých pojmů a jejich využití v kontextu řeči.

Dysgrafie postihuje grafickou podobu písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Dítě si obtížně pamatuje a napodobuje tvary písmen, písmo bývá příliš velké, malé, obtížně čitelné, předchozí obtíže přetrvávají i do vyšších ročníků, písemný projev je celkově neupravený, přeškrtnutý a přepisovaný, dítě píše neúměrně pomalým tempem, písemný výkon vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času (Zelinková, 2003, s. 42).

Dysortografie se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a při aplikaci gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby patří rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek. vynechávání, přidávání a přesmykování písmen, slabik a nedodržování hranice slov v písmu. Tyto chyby pramení především z nerozvinutého fonemického uvědomění. Pravopisné chyby vycházejí především z oslabeného jazykového citu. Dítě je například schopno se naučit pádové otázky, ale není schopno určit pád podstatného jména (Zelinková, 2003, s. 42).

Dyskalkulie. Žáci u této poruchy mají obtíže s osvojováním si matematických pojmů, chápání a provádění operací, při řešení slovních úloh, tvoření řad předmětů, třídění předmětů, označování množství a počtu, vyjmenovávání řady číslovek, čtení matematických symbolů, psaní matematických znaků. Dále mohou mít potíže umísťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky a také řešit slovní úlohy. Izolované, méně výrazné projevy se neoznačují za poruchu. Ke stanovení diagnózy vede souhrn obtíží a existence průvodních jevů (Zelinková, 2003, s. 44, 45).

Dyspraxie je poruchou pohybové koordinace. Děti, které jsou postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a **srozumitelně hovořit**, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát. Dyspraxie se může projevovat současně s dysgnozií (vývojová porucha poznávání předmětů). Autoři uvádějí souvislost mezi neobratností, **artikulační neobratností (artikulační dyspraxie)**, neobratností v mikromotorice očí a špatnou koordinací jemné motoriky při psaní. Dyspraxie se dá také definovat jako postižení nebo nezralost v organizaci pohybů, která vede k **obtížím v jazyce**, percepci a myšlení. Dyspraxie způsobuje grafomotorické potíže a pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2003, s. 205–211).

1.3.1 Deficity kognitivních funkcí

Zelinková (2003, s. 28–30, 46–49) uvádí, že deficity v kognitivních funkcích mohou ovlivňovat školní výkonnost ve všech předmětech. Jsou tedy vážné a je potřeba je zmínit. Tyto deficity se objevují v různé intenzitě a častěji v kombinacích. Například rozptýlená pozornost navozuje nepřesné zrakové a sluchové vnímání a negativně ovlivňuje paměť. Mezi deficity v kognitivních funkcích výše zmiňovaná autorka řadí:

- Nedostatečnou integraci psychických funkcí a pomalé provádění kognitivních operací.
- Deficit ve vývoji zrakové percepce – záměny písmen, číslic, grafických znaků, útvarů, pomalé čtení.
- Deficity v prostorové orientaci – problémy v orientaci na mapě, v písemném projevu při provádění matematických operací, při orientaci na stránce v učebnici.
- Deficity ve sluchové percepci – akustický signál je přijímán pomaleji a nepřesně, nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciací je závažnou příčinou specifických chyb při psaní. Nepřesnost vnímání deformuje výklad a pokyny učitele, dále dochází i k oslabení verbální paměti.

- Deficity v oblasti řeči a jazyka – snížená schopnost pojmenovat rychle písmena, barvy, předměty na obrázku, hledat slova, která se rýmují. Specifické poruchy učení jsou spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, nižším jazykovým citem a artikulační neobratností.
- Poruchy automatizace ovlivňují osvojování všech poznatků a dovedností – spojení hláska a písmeno, čtení celých slov, neschopnost zautomatizovat matematické spoje přes intenzivní cvičení, rychlé zapomínání již naučeného, naučenou gramatiku dítě neumí automaticky užít, problémy automatizace pohybových dovedností, problémy v serialitě – dílčí kroky ve správném pořadí. Výše zmiňované nedostatky způsobují pomalost a neobratnost dítěte. Má-li čtenář pochopit obsah čteného textu, nemůže věnovat pozornost identifikaci jednotlivých písmen a slov, to musí probíhat automaticky a automatizace lze dosáhnout učním.
- Deficity v paměti. Poruchy krátkodobé paměti působí potíže při zapamatování pokynů, úkolů a slovíček, pokud je má dítě v zápětí opakovat. V matematice omezuje deficit dítě ve schopnosti počítat z paměti, dítě si musí zapisovat mezisoučty nebo celý příklad počítat písemně. Pracovní paměť je kombinací paměti krátkodobé a dlouhodobé, je nutná při řešení úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků např. diktáty. Dítě selhává při současné aplikaci poznatků z více oblastí. Dlouhodobá paměť je ovlivněna kvalitou uložení poznatků (systémem, zájmem, motivací, opakováním a užíváním). Deficit se projeví rychlým zapomínáním poznatků, které nejsou neustále opakovány.
- Deficity v pozornosti. Snížená úroveň pozornosti působí potíže při kterých se je dítě schopno soustředit jen krátkodobě a úkol nedokončí. Nebo dítěti dlouho trvá než se mu podaří soustředit, aby mohlo úkol dokončit. Možné jsou i kombinace obou jevů.
- Narušení jemné, hrubé motoriky a grafomotoriky. Nedostatečný rozvoj grafomotoriky se projeví pomalým psaním a obtížemi při nápodobě tvarů písmen. Dítě má potíže ve všech předmětech, které vyžadují zručnost. Nedostatečný rozvoj motoriky obecně způsobuje nemotornost dítěte, to může být zřetelné především během hodin tělesné výchovy a dítě se může stát terčem posměchu spolužáků. Motorika je prostředkem k poznávání, chápání matematických pojmů a operací.

1.4 Sociální aspekty specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou sice závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale ještě závažnější je celý řetěz nepříznivých následků. Čtení a psaní nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání a pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy učení. Pokud dítě není správně diagnostikováno a nejsou zvoleny vhodné přístupy k práci s dítětem, začne dítě zaostávat ve vědomostech, vytvářejí se u něj nesprávné pracovní návyky a fixují se nesprávné návyky v chování. To vše se negativně odráží v jeho hodnocení a klasifikaci, která bývá horší než jsou jeho schopnosti. Nepříznivé hodnocení ze strany učitelů, trvalý neúspěch, který se dostavuje bez ohledu na vynaloženou snahu a negativní postoje rodičů a spolužáků oslabují motivaci ke školní práci, snižují sebehodnocení dítěte a mohou vést k hledání náhradních, často nežádoucích forem sebeuplatnění. Poruchy chování se projevují v negativním vztahu ke škole a vzdělávání obecně, školním fobiím, záškoláctví a psychosomatickým obtížím (Zelinková 2003, s. 46).

Matějček a Vágnerová (2006, 41–51) uvádí, že specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích (např. mezi vrstevníky) a stát se stresorem. Dítě se ve škole nemusí cítit dobře. I se zvýšeným úsilím se nemůže v určitých oblastech vyrovnat svým spolužákům. Požadavky školy nezvládá, je rodiči nucený k nápravným cvičením a výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí. Dost často je trvale nejhůře hodnoceným. Pro uvažování mladšího školáka je těžko pochopitelné, proč se musí tolik připravovat, když taková námaha nevede k požadovanému cíli. K celkové pohodě nepřispívá ani napětí, které domácí přípravu do školy doprovází. Výklad vlastního neúspěchu a jeho vliv na sebe pojetí dítěte závisí na jeho dosažené vývojové úrovni. Výše uvedení autoři zmiňují, že zejména v mladším školním věku je ve značné míře spoluurčován postoj a hodnocení především rodičů a učitelů. Mladší děti přejímají nekriticky názor autorit a je zde riziko, že se ztotožní i s jejich nesprávnými závěry a výkladem školního selhání. V tomto období vychází sebehodnocení mladšího školáka z informací, které mu poskytují rodiče a učitelé. Teprve později, s přibývajícími zkušenostmi a v souvislosti s rozvojem myšlení, začne dítě chápat, že všichni nemají stejné schopnosti. Hodnocení rodičů a učitelů nevnímá dítě pouze verbální formou vyjádřeného názoru, může se projevit i v jejich emočním vztahu a chování k dítěti. Vědomí emoční akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Ve školním věku je dětská identita ve značné míře určovaná výkonem, který se stává prostředkem potvrzení vlastní hodnoty. Pro školáka jsou dobré známky a úspěch ve

škole důležité, zadané úkoly chce udělat dobře a být za to oceněn. Na konci mladšího školního věku je pro žáka stále důležitý názor dospělých autorit, ale postupně se začíná uplatňovat i hodnocení vrstevníků. Pro školáka se specifickými poruchami učení může být podceňování či posměch třídy ještě více frustrující než výtky dospělých. Úspěch ve škole nezávisí pouze na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebe pojetí, míře sebedůvěry, na jeho bazálním emočním laděním, odolnosti k nepříjemným zážitkům a na sociální inteligenci. Školní sebe pojetí dítěte se vyvíjí na základě vnímání a interpretace vlastních potíží, pod vlivem přístupu rodičů, jejich pochopení podstaty specifické poruchy učení, na míře, v jaké danou zátěž zvládli oni sami, zda dítěti přičítají vinu za školní neúspěch, zda od něho očekávají víc, než je schopno splnit a zda emoční přijetí dítěte podmiňují jeho školní úspěšnost. Znevýhodnění školáci si své nedostatky uvědomují, i když se k nim rodiče a učitelé chovají s citem a porozuměním. Bez vhodných přístupů, může dítěti klesat sebedůvěra, narůst mu pocit bezmocnosti a rozvíjet se u něj obranné reakce. S podporou ostatních se může naučit zvládat nepříjemnosti, které specifická porucha přináší a bojovat se svými problémy. Tak se může jeho sebedůvěra dokonce posilovat. Pro pohodu dítěte doma i ve škole je potřebná shoda v postupech a porozumění mezi rodiči a učiteli. Děti se specifickými poruchami učení potřebují být oceněny za každé, i minimální zlepšení nebo projevenou snahu. Vhodně zvolená motivace jim pomůže redukovat nepříznivý vliv naučeného pocitu bezmocnosti. Část dětí se specifickými poruchami učení zůstává v běžné třídě, kde je jejich znevýhodnění zohledňováno při výuce a hodnocení výsledků. Přesto mívají horší výsledky než většina ostatních žáků, což může zhoršit jejich hodnocení učitelem i spolužáky a vést ke snížení jejich sebevědomí. Tyto děti mnohdy působí jako méně schopné, pomalé, nesoustředěné a nemotivované. Konkurence v běžné třídě je pro děti se specifickými poruchami učení nepřiměřená. Ve specializované třídě je konkurence přiměřená, učitel má potřebné znalosti a zkušenosti. Děti se zde necítí odlišné, nezažívají v tak velké míře neúspěchy, jejich sebejistota se zvyšuje a ubývá pocitů méněcennosti. Negativním důsledkem bývá generalizované negativní hodnocení celé třídy. Všichni žáci specializované třídy bývají stigmatizováni příslušností k této nestandardní skupině, což lze vnímat jako sociálně degradující. Vzhledem k tomu, že specializované třídy jsou většinou jen na prvním stupni základních škol, vznikají další problémy při návratu do kmenové třídy nebo jakékoli běžné školy. Postoj dětí se specifickými poruchami učení k problémům s učením závisí na individuálně specifické souhře mnoha faktorů (na osobnostních faktorech, celkové stabilitě, odolnosti proti zátěži, na emoční podpoře rodiny, učitele, dobré sociální pozici mezi

vrstevníky apod.). Saturování potřeby emočního přijetí vynahradí těmto dětem nepříjemné pocity, které vyplývají z opakované neúspěšnosti ve škole.

1.5 Obecná doporučení pro reedukaci

Děti se specifickými poruchami učení se již od raného věku srovnávají se svými vrstevníky a brzy zjistí, že musí překonávat překážky, které ostatní děti nepotkají. Pro dítě se specifickými poruchami učení je velice důležité, aby mu rodiče a učitelé pomohli již na začátku školní docházky vybudovat pocit sebeúcty a sebedůvěry. Pokud dítě má tyto pocity zakořeněné, věří ve vlastní schopnosti, přestože chápe svá omezení a nedostatky, bude se více snažit a pravděpodobně se i v životě dobře uplatní. Pro vybudování pocitů sebeúcty a sebedůvěry u dítěte se specifickými poruchami učení je nezbytné přijmout slabé stránky dítěte a nepodmiňovat svou lásku k němu. Dítěti je potřeba pomoci stanovovat pro něj dosažitelné cíle, naučit ho chválit sebe sama, ale i ostatní. Chválit ho za vynaložené úsilí a ne za výsledky, protože ty často úsilí neodpovídají. Dítě by mělo vědět, že je milováno a že je součástí rodiny. I ve třídě by se mělo cítit být jejím právoplatným členem. Dítě je vždy potřeba seznámit s jeho potížemi, ale je důležité, ukázat mu i jeho přednosti. Vhodné je poskytnout mu prostor pro jeho vlastní rozhodnutí a jednání. Cestou ke zvýšení pocitu sebeúcty je také obohacení jeho zkušeností a schopností (Selikowitz 2000, s. 45–46).

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 27–32) uvádějí, že v tomto smyslu je třeba chápat reedukaci jako převýchovu nebo znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem lze zastřešit soubor speciálně pedagogických postupů (metod práce), které jsou zaměřeny na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem reedukačního procesu by neměl být pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti. Reedukační proces by měl být také zaměřen na plnou nebo částečnou kompenzaci potíží, které plynou ze specifických poruch učení.

1.5.1 Základní zásady reedukace

Zelinková (2003, s. 72–75) uvádí, že pro volbu vhodných obecných a konkrétních přístupů k dítěti se specifickou poruchou učení je nutné provést komplexní diagnostiku na odborném pracovišti. Uplatněním vhodných přístupů k dítěti v praxi a volbou vhodných reedukačních

metod je možné u dítěte předejít rozvoji poruch chování jako sekundárního projevu specifické poruchy učení. Mezi základní zásady reedukace výše uvedená autorka zahrnuje:

- Vycházet vždy z poznání příčin – oslabené zrakové, sluchové vnímání, prostorová, pravolevá orientace, deficity vývoje řeči atd.
- Navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Vývoj dítěte má své etapy, které nelze přeskakovat.
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a stálá motivace. Cvičení na rozvoj oslabených funkcí se dají plnit formou her. Pohoda, povzbuzení a první úspěchy mohou vést dítě k víře, že dobré výsledky se mohou dostavit.
- Dát dítěti pocítit úspěch, ocenit ho za snahu a vycházet z pozitivních momentů.
- Multisenzoriální přístup – pro dítě je při nápravné práci přínosné zapojení všech jeho smyslů. Zrak, sluch, hmat a manipulace se může uplatnit například při osvojování nového písmene a sluchové diferenciaci od hlásek podobných.
- Individuální přístup ke každému dítěti dle jeho aktuálního vývoje.
- Pozitivní momenty – vycházet z toho, co dítě zajímá, z toho co mu jde a na to dále navazovat.
- Reálné hodnocení výsledků reedukace a sebehodnocení. Nevyvolávat v dítěti ani v rodičích plané naděje, motivovat s ohledem na reálnost výsledků. Od počátku vést dítě k vědomí spoluzodpovědnosti za výsledky reedukace.
- Zaměření na celou osobnost dítěte. Směřování pouze do oblasti čtení, psaní a počítání je chybou. Bez motivace, aktivního zapojení jedince, nácviku sebehodnocení, hodnocení výsledků a zamýšlení se nad způsobem práce, jde o pouhý dril. Důležitou roli hraje také zdravotní stav dítěte, jeho rodinné prostředí, způsob rodinné výchovy, školní prostředí, připravenost učitele v oboru a jeho osobní připravenost, vztahy mezi dítětem, rodiči, spolužáky a učitelem.

Náprava specifických poruch učení, jak uvádí Kocurová (2002, s. 117, 118) by měla vycházet ze systémového pojetí problematiky. Otázkou zůstává do jaké míry jsou specifické poruchy učení u jednotlivých dětí odstranitelné a do jaké míry je třeba se zaměřit na budování kompenzačních mechanismů nebo pomoci naučit dítě žít s jeho defektem. Existuje ještě mnoho dalších zásad. Matějček (in Kocurová 2002, s. 117, 118) uvádí následující zásady při práci s dětmi se specifickými poruchami učení:

- Trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti.
- Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu.

- Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně.
- Spolupracovat s dítětem.
- Pracovat s dítětem málo, ale často.
- Využívat zájmu dítěte.
- Hodně pohybu pro dítě.
- Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti.
- Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění.
- Vyloučit při práci všechny rušivé podněty.
- Výkony hodnotit spravedlivě.
- Vytvořit ovzduší spolupráce.
- Spolupráce školy a rodiny.
- Spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm.
- Volit pro dítě vhodné zaměstnání do budoucna.
- Seznámit se s metodickým materiálem.

Konkrétní techniky pro rozvoj oslabených poznávacích funkcí a grafomotoriky, lze nalézt v četných odborných publikacích např.: Předcházíme poruchám učení – Brigitte Sindelarová; Čáry máry I, II, pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky – Zdeňka Michalová; Shody a rozdíly, pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání – Zdeňka Michalová; Rozvoj početních představ I, II – Zdeňka Michalová; Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, rozvoj vnímání a poznávání – Věra Pokorná; Reedukace specifických poruch učení u dětí – Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková a další.

Náprava specifických poruch učení by se neměla stát dítěti větší psychickou zátěží než samotné znevýhodnění. Reedukace by měla probíhat pravidelně a důsledně, pro dítě zajímavou, hravou formou. Měla by být kompenzována odpočinkem a vlastními zájmy dítěte. Nejčastějšími chybami při reedukaci je vyčítání, vymáhání slibů, urážky, zdůrazňování úspěchů sourozenců, úmorné opakování, učení bez pochopení souvislostí, nerespektování obtíží a odpírání chvály (Zelinková 2003, s. 77, 78).

1.6 Hodnocení a klasifikace dětí se specifickými poruchami učení

Zelinková (2003, 215–219) uvádí, že způsob hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení může významně ovlivnit jejich další vývoj. Úkolem hodnocení je zjišťovat a posuzovat úroveň žáků. Hodnocení by mělo postihovat celou osobnost dítěte a být orientováno především na jeho kladné rysy. Jednou z forem a zároveň výsledkem dlouhodobého procesu hodnocení je klasifikace. Již průkopníci péče o tyto děti na začátku 70. let 20. století vypracovali systém slovního hodnocení. Uvědomovali si, že soustavné klasifikování žáka nedostatečnou působí jako negativní motivace, nevede k jeho zlepšení, ale ke ztrátě zájmu o výuku. Výše uvedená autorka vymezuje obecné zásady při hodnocení žáků se specifickými poruchami učení:

- Dát dítěti zažít pocit úspěchu a ocenit jeho snahu.
- Hodnocení a klasifikace by měla vycházet ze znalostí znevýhodnění, volit takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž porucha nemá negativní vliv.
- Hodnotit pouze to, co žák zvládl, specifický přístup je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky znevýhodnění.
- Vhodným způsobem vysvětlí spolužákům důvod rozdílného přístupu v hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.
- U žáka s výraznými obtížemi je vhodné porovnávat jeho výkony vzhledem k němu samému a k uplynulým obdobím. Pro takového žáka je vhodné požádat o vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Žák pak může pracovat podle svých schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy a bez stresujícího porovnávání se spolužáky.
- Číselnou klasifikaci, ve které jsou respektovány speciální vzdělávací potřeby, lze doporučit u žáků, se specifickými poruchami učení, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Se znalostí znevýhodnění lze tolerovat pomalé pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech, používání kompenzačních pomůcek (kalkulačka, přehled číselné řady, gramatické přehledy) atd.

Vzdělávání, hodnocení a klasifikace dětí se specifickými poruchami učení se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

(školský zákon) a vyhláškou 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2 Jazykové schopnosti

Kocurová (2002, s. 15) uvádí, že o významu řeči a jejího provázání s psychikou a socializací člověka hovořil již J.A. Komenský v Informatoriu školy mateřské, kde napsal: *„To čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. To prvé má pro svou vlastní potřebu, to druhé pro bližní. Proto má o oboje stejně pečovat, aby měl jak mysl, tak i jazyk co nejvybroušenější“*. Při pokusech o vymezení vztahu mezi pojmy řeč a jazyk však vznikají mezi autory výrazné terminologické obtíže.

Například Černý (1996, s. 17) uvádí definici: *„Jazyk je univerzální dorozumívací prostředek celospolečenské povahy, nástroj myšlení a prostředek sloužící k ukládání lidských zkušeností a k rozvíjení národních kulturních tradic. Má systémový a znakový charakter.“*

Sovák (1989, s. 15) užívá pojmy jazyk a řeč při odlišení individuální a společenské úrovně hlavního nástroje komunikace. Řeč tedy pokládá za obecnou lidskou schopnost používat výrazových a sdělovacích prostředků. Mluva je způsob, jak se řeči užívá a jazyk Sovák vymezuje jako souhrn slovních a neslovních prostředků, většinou vázaných na příslušníky jednoho národa. Řeč považuje za výkon individua, jazyk za výtvar společenský.

Dle Liessmanna a Zenaty (1994, s. 49) hovoříme o sémantické, syntaktické a pragmatické dimenzi jazyka. Jazykovědec Karl Bühler (tamtéž) rozlišuje tři funkce jazyka, které mají popsat jeho účinnost:

- Funkci expresivní, pomocí jazyka jsou vyjadřovány emocionální stavy.
- Funkci apelativní, pomocí jazyka můžeme apelovat na chování druhého člověka.
- Funkci zobrazování, pomocí jazyka dokážeme sdělovat a popsat stavy, události a myšlenky.

Kocurová (2002, s. 17) dále uvádí, že struktura řeči se skládá z fonémů (jednotek řečových zvuků) a morfémů (jednotek řečového významu). Lingvistika dále zkoumá gramatickou stavbu vět (syntax), soubory slov vyjadřujících význam (lexikon) a proces osvojování

a používání řeči, pomocí kterého člověk myslí a své myšlenky vyjadřuje (psycholingvistiku). K základním pojmům psycholingvistiky patří věta, slovo a individuální mentální slovník.

Triviální dovednosti čtení, psaní, počítání a schopnost užívání jazyka jsou předpokladem rozvoje myšlení, dalšího vzdělávání a schopnosti orientovat se ve světě. Vedle mluvené řeči jsou čtení a psaní hlavními informačními kanály ve školním vyučování a v denním životě. Dovednost čtení a psaní předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikovat je zakořeněná v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích (Pokorná 2001, s. 17–19).

Podle Zelinkové (2003, s. 153–157) je řeč obecná lidská schopnost používat výrazové prostředky. V rámci školní docházky je přiměřeně rozvinutá řeč předpokladem zvládnutí požadavků školy. Mezi řečové dovednosti patří ovládnutí řeči mluvené i psané. **Řeč mluvenou** můžeme dále dělit na řeč **receptivní neboli porozumění řeči** a **řeč expresivní**. Z hlediska porozumění řeči je důležitá kvalita sluchového vnímání (rozlišení figura a pozadí), úroveň slovní zásoby, psychické kvality dítěte (nízká motivace, zájem, oslabená paměť), jeho vnější prostředí a další faktory (zvuková kulisa, nedbalá výslovnost učitele, kumulace neznámých slov, zdravotní stav dítěte). Výrazy a pojmy, kterým dítě rozumí tvoří pasivní slovní zásobu, ta je rozvíjena četbou a poslechem mluveného slova. Dítě nejprve rozumí, teprve potom až mluví. **Řeč expresivní** lze podle výše zmiňované autorky sledovat v následujících oblastech:

- **artikulace**, její nepřesnost se může negativně odrazit v nácviku čtení a psaní. Artikulace je podmiňována správným řečovým vzorem, rozvinutým sluchovým vnímáním a rozvojem motoriky artikulačních orgánů.
- **aktivní slovní zásoba** jsou slova, která jedinec užívá v řeči. Její rozsah je dán prostředím ve kterém dítě žije, jeho rozumovými schopnostmi a osobními předpoklady
- **jazykový cit** se rozvíjí vlivem zkušeností. Pod tímto pojmem rozumí Žlab (1986) schopnost dítěte zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení.
- **verbální fluence neboli mluvní pohotovost** je schopnost dítěte pohotově si vybavovat odpovídající slova. Jejím předpokladem, je bohatá slovní zásoba, vybavování slov je možné zlepšit cvičením.

- **tempo řeči a její plynulost** může být ovlivněno sníženou mluvní pohotovostí, malou slovní zásobou, přílišnou sebekontrolou, sníženým sebehodnocením, temperamentem atd.
- **modulační faktory** jsou podle Sováka (1978a, s. 182) složky řeči jimiž se dá při mluvení obměňovat hlas. Pojmový obsah slov mohou doplňovat, zdůrazňovat a nebo zcela měnit. Patří k nim zejména melodie, dynamika, přízvuk a rytmus řeči.

Kocurová (2002, s. 22–24) uvádí, že dle výzkumů dominance mozkových center bylo zjištěno, že téměř všichni praváci a i 60–70 % leváků má řečové centrum v levé hemisféře mozku. Tedy většinou levá hemisféra zpracovává slovní podněty, slabiky jako fonetické jednotky, melodie, konfigurace písmen znamenající slovo a provádí analyticko syntetizační činnost. Pravá hemisféra přijímá a zpracovává především přírodní zvuky a hluky, izolované hlásky – fonémy, rytmus, prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary, globální vnímání, poznávání obličejů a emocionální složky vjemů. Funkční specializace jedné hemisféry může potlačit vývoj funkcí v hemisféře druhé. Z toho vyplývá nutnost dokonalé souhry a spolupráce obou polovin mozku. Celkové zrání mozku probíhá rychleji u žen, naopak mužský mozek se začíná mnohem dříve specializovat. Dívky bývají často ovlivněny vnější stimulací, snadněji se přizpůsobují a přejímají společenské konvence. Dále bylo zjištěno, že matky s dcerami více mluví a během dalšího života jsou lepší verbální výkony od dívek dospělými očekávány. Z toho plynou přednosti dívek, které spočívají v dřívějším osvojení mluvené řeči a čtení než u chlapců. Dívky dále dělají v mluveném i v psaném projevu méně chyb, mívají rozsáhlejší slovní zásobu a hovoří plynuleji.

2.1 Ontogeneze řeči

Významným předpokladem vývoje řeči je sluchové vnímání. Dítě od narození preferuje lidský hlas a přednost dává zpočátku vysokým tónům. Základními činiteli vývoje dětské řeči jsou věk a sociální stimulace. Věkem je dán stupeň motorického, kognitivního a sociálního vývoje. Rodiče stimulují dítě v oblastech kognitivního vývoje, verbálního rozvoje a zprostředkovávají mu předlohu komunikačních norem. Osvojování jazyka dítětem je proces komplexní, jeho nedílnou součástí je vývoj kognitivní a sociální (Kocurová 2002, s. 22–24).

Klenková (2006, s. 32) uvádí, že pro jakékoliv obtíže v komunikačních schopnostech je nezbytné znát vývoj řeči u zdravých dětí. **Přípravné, předřečové stádium** vývoje řeči

probíhá přibližně do jednoho roku života. Jedná se o přípravu artikulačního aparátu ještě před narozením (nitroděložní kvílení, polykací pohyby, dumláni palce) a naladění sluchu na zvuky řeči. Po narození dítě v trénování těchto dovedností pokračuje. Primární funkcí artikulačních orgánů je zabezpečení dýchání a přijímání potravy. Ovládnutí činností jako jsou sání, žvýkání a polykání umožní vývoj řečových aktivit. Prvním projevem novorozence je reflexní křik, vyvolaný podrážděním dýchacího centra, přechodem na plicní dýchání. Asi od šestého týdne dostává křik citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje dítě nelibé pocity tvrdým hlasovým začátkem a mezi druhým a třetím měsícem dítě vyjadřuje i libé pocity měkkým hlasovým začátkem. Toto období nazýváme broukání. Po té následuje pudové žvatlání s větší rozmanitostí zvuků, což souvisí se změnami v ústní a hltanové dutině. Mezi šestým a osmým měsícem začíná u dítěte napodobivé žvatlání. Dítě pomocí sluchové a zrakové kontroly připodobňuje své zvuky hláskám mateřského jazyka. Kolem desátého měsíce nastupuje stádium porozumění řeči. Dítě ještě nechápe obsah slov, ale rozumí konkrétním situacím, které se pravidelně opakují a reaguje na ně motorickou reakcí. V tomto období je potřeba poskytovat dítěti pozitivní citové vazby a reakce, dostatek kontaktů a hovořit s dítětem o tom, co právě vidí (názornost).

Kocurová (2002, s. 25) zmiňuje v tomto ohledu, že porozumění řeči dítětem předchází její produkci. U většiny dětí lze prokázat porozumění zákazu „NE“ již v sedmém měsíci.

Počátek **vlastního vývoje řeči** se datuje k jednomu roku života dítěte. Nejprve probíhá **období emocionálně-volní**. Dítě užívá jedno slovo, které má komplexní význam věty, vyjadřuje jím přání, pocity, prosby. Ve věku rok a půl následuje **stádium egocentrické**, kdy dítě rádo opakuje slova a objevuje mluvení jako činnost. Mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby a schopnosti komunikace. Výrazy, které dítě zná, přenáší na jevy podobné. Je ve **stádiu asociačně-reprodukčním**. Okolo třetího roku života dítěte se označení, která jsou úzce spjatá s konkrétními jevy, pomocí abstrakce a zevšeobecňování, stávají všeobecným označením, čili slovem s určitým obsahem. Toto období se označuje **stadium logických pojmů**. Při výše zmiňovaných náročných myšlenkových operacích dochází často u dětí k vývojovým obtížím v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči atd. Na přelomu třetího a čtvrtého roku vyjadřuje dítě své myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností, toto období je označováno jako **intelektualizace řeči** (Klenková 2006, s. 36, 37).

Kocurová (2002, s. 26–27) zmiňuje, že při vstupu do školy, by měl být základní vývoj řeči ukončen, to znamená bez řečových vývojových vad. Asi v šesti letech končí formální vývoj řeči. V dalších obdobích se stále rozvíjí slovní zásoba a dále se zdokonaluje syntaktická stránka jazykového projevu. Dítě se učí tvořit stále složitější věty a zdokonaluje se v přesnějším a vhodnějším vyjadřování. Vývoj řeči můžeme sledovat v následujících jazykových rovinách. Jednotlivé roviny se ve svém vývoji prolínají i s vlastní sociální aplikací jazyka:

- Morfologicko-syntaktická rovina odráží celkovou úroveň psychického vývoje dítěte, jeho postupnou schopnost užívat řeč gramaticky správně.
- Lexikálně-sémantická rovina sleduje vývoj aktivní i pasivní slovní zásoby.
- Foneticko-fonologická rovina sleduje schopnost výslovnosti, koordinaci řečového aparátu a vývoj fonetického vnímání. Důležitou součástí řečového vývoje je schopnost fonemické diferenciaci, která se začíná rozvíjet od osmého měsíce života. Postupný rozvoj fonologického chápání jazyka by měl být ukončen mezi sedmým až osmým rokem věku dítěte.
- Pragmatická rovina vychází z předchozích rovin a představuje schopnost sociálního uplatnění komunikace, nebo-li sociální aplikaci jazyka.

2.2 Narušené jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení

Kocurová, (2002, s. 129, 130) uvádí, že v řeči dětí se specifickými poruchami učení se objevuje celá řada odchylek, která je následně handicapuje v komunikaci a v sociálním styku. Zdá se, že porucha postihuje všechny úrovně jazyka – pragmatickou, fonologickou, morfologicko-syntaktickou i sémantickou. Charakteristické bývají na počátku obtíže ve výslovnosti spojené s obtížemi **v jemné motorice a sluchové rozlišování**. Výše uvedená autorka uvádí, že dle nejnovějších poznatků jsou za nejvýznamnější a bezprostřední příčiny poruch učení a psaní považovány deficity fonologického uvědomění. Ty jsou nejnázorněji pozorovatelné při opakování, analýze a syntéze slov bez smyslu, v problémech v manipulaci se slabikami a v rýmování. Dyslektici mají obtíže při určení slov, která spojuje podobné znění, jedná se o nesmyslná slova bez významové souvislosti. Charakteristická je i **zhoršená vyjadřovací schopnost**. Postižený hledá obtížně správné slovo, jeho mluvní projev není plynulý a pomáhá si slovními vmetky. Tato popsaná porucha vybavování se nazývá dysnomie

a souvisí s narušenými centrálními procesy ukládání a vybavování slov. Tyto poruchy ve zpracování informací se objevují na úrovni percepce, integrativních funkcí, paměti a komunikace.

Mezi symptomy specifických poruch učení řadí Škodová (2007, s. 364, 365) **poruchu sluchového rozlišování hlásek**. Charakteristickým znakem jsou obtíže ve sluchové analýze slov a ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou artikulačně blízké. To se projevuje v tzv. **specifických asimilacích** (záměny tvrdých a měkkých slabik) a v tzv. **specifické artikulační neobratnosti**. Mezi další symptomy specifických poruch učení uvádí výše zmiňovaná autorka **poruchu vnímání optických tvarů** (nedokonalost zrakového rozlišování tvarů písmen) a **poruchu v dynamice dušených pochodů ADD a ADHD**.

Škodová (2007, s. 373, 374) dále zmiňuje, že při vyšetření anamnézy dítěte se specifickou poruchou učení, je velmi často udáván opožděný vývoj řeči dítěte a přetrvávající patlavost. Dyslektici se specifickými poruchami výslovnosti mívají malou slovní zásobu, těžkopádně se vyjadřují, zaměňují pojmy, nepřesně chápou význam některých slov a sdělení. Nápadná u nich bývá neschopnost chápat a aplikovat různé mluvnické poučky, pravidla a vztahy. Tento komplex vzájemně provázaných řečových poruch se označuje jako **dysfatický syndrom**. Nejvýrazněji se jeví **specifické poruchy výslovnosti**. Často bývají skryté a dají se zjistit dříve v písemném projevu než v mluvené řeči. Jak bylo již dříve zmíněno, vyskytují se specifické poruchy výslovnosti ve dvou formách, jako artikulační neobratnost a specifické asimilace.

Postižení jazykové oblasti v souvislosti se specifickou poruchou učení podle Kocurové (2002, 180–185) výrazně handicapuje v komunikaci a v sociálním styku. Zdá se, že porucha postihuje všechny úrovně jazyka. Pragmatická stránka jazyka představuje schopnost užívat jazyka v procesu dorozumívání. Konverzační obtíže stejně jako specifické poruchy učení snižují popularitu dítěte v kolektivu. Řeč člověka úzce souvisí s jeho sociálními vztahy a **specifické poruchy učení představují defekt právě v řečové oblasti**. Autorka v rozsáhlém výzkumu z roku 1997 zjistila sníženou úroveň komunikační kompetence u dětí se specifickými poruchami učení ve srovnání s kontrolní skupinou, které se projevují mimo jiné v následujících oblastech:

- Získávání pozornosti negativními způsoby.
- Nižší zájem o komunikaci, nižší úroveň reakcí, preferování neverbálních prostředků, snížená úroveň interakce.

- Při žádosti o pomoc nedokázaly děti se specifickými poruchami učení specifikovat, co vlastně potřebují, nebo pasivně čekaly.
- Málo se ptaly za účelem získávání informací.
- Nedokázaly se mnohdy ani projevit v základní formě společenského styku jako je pozdrav.
- Malou pozornost věnovaly sdělením, mnohdy vypadaly, že nerozumějí tomu, co se po nich chce a spíše odhadovaly než chápaly záměry mluvčího.
- Na řečové podněty nereagovaly mnohdy přiměřeně.
- Často nesprávně pojmenovávaly předměty.
- Častěji než běžnou populaci je rozesmávala sprostá slova a hloupé rýmováčky.
- V případech neshody se spolužákem reagovaly častěji neverbálně strkáním a bitím.

Zelinková (2003, s. 151, 152) dělí komunikační kompetence na složku jazykovou a pragmatickou. Jazyková složka je spojená s ovládnutím jazykového systému a pragmatická složka se týká schopnosti užívat jazyk v procesu dorozumívání. Zelinková se odkazuje na výzkumy Kocurové (2002), které ukazují na to, že obě tyto složky jsou na nižší úrovni. Z těchto výzkumů vyplývá, že obtíže dětí se specifickými poruchami učení nelze redukovat pouze na obtíže ve čtení, psaní, počítání a specifické obtíže v řeči. Nižší komunikační kompetence zasahuje komplexně do jejich života ve škole i mimo ní a často přetrvává až do dospělosti. Z těchto důvodů by měl učitel u žáků se specifickými poruchami učení věnovat pozornost utváření jejich komunikačních dovedností a měl by si v tomto ohledu pokládat otázky:

- zda žák porozuměl jeho otázce,
- zda otázka žáka podněcovala k přemýšlení, nebo vyžadovala pouze jednoslovnou automatickou odpověď,
- zda se žáci umějí ptát a pokud ne, co je toho příčinou,
- jakým způsobem vést žáky k ovládnutí schopnosti klást smysluplné otázky,
- zda si žáci umějí vzájemně naslouchat a respektovat hovořícího a jestli mají dostatek prostoru pro formování komunikačních dovedností?

3 Specifický logopedický nález

Škodová (2007, s. 374, 375) uvádí, že u dětí s dyslexií a dysortografií se vyskytuje řada problémů souvisejících s mluvenou řečí. Komplex vzájemně provázaných řečových poruch se označuje jako **dysfatický syndrom**. Lze do něho zahrnout malou slovní zásobu, těžkopádné vyjadřování, záměnu pojmů, nepřesné chápání významu některých slov a sdělení, neschopnost chápat a aplikovat gramatiku, pravidla a vztahy (např. určování slovních druhů, vzorů, rodů, pádů atd.). Z výše zmiňovaných obtíží se nejnapadněji jeví **specifické poruchy výslovnosti**. Ty se podle výše uvedené autorky vyskytují ve dvou formách, jako **artikulační neobratnost** a **specifické asimilace**. Obě tyto formy se mohou vyskytovat současně. Jedinci se specifickou poruchou výslovnosti mají podle výše zmiňované autorky ve své mateřštině obtíže podobné potížím cizinců, kteří se tento jazyk učí – tzv. xenolokvie. Mají tedy obtíže s tím, co je pro jejich jazyk specifické.

Podle Tomické (2006, s. 44) má specifický logopedický nález prokazatelný vztah k obtížím ve sluchové diferenciaci hlásek, ve sluchové analýze a syntéze, a tedy i velmi úzký vztah k dyslexii a dysortografii. Tento pojem tedy podle ní zahrnuje kromě artikulační neobratnosti a specifických asimilací i **narušený jazykový cit (dysgramatismus)**.

Matějček (1995, s. 114, 115) uvádí, že na specifický logopedický nález spojený s lehkými mozkovými dysfunkcemi, s dyslexií a dysortografií upozornil počátkem šedesátých let dvacátého století Z. Žlab. Dále zmiňuje, že Musilová (1974) a Jeřábková (1975) prokázaly vztah specifického logopedického nálezu k obtížím ve sluchovém rozlišování hlásek a ve sluchové analýze a syntéze.

Černá (2006, s. 77, 78) zmiňuje, že o specifických poruchách řeči (artikulační neobratnosti a specifické asimilaci) můžeme hovořit u dětí po ukončeném vývoji řeči. Tato porucha je téměř vždy doprovázena vývojovou poruchou pravopisu – dysortografií. Musilová a Jeřábková (in Černá 2006) prokázaly, že artikulační neobratnost a specifické asimilace jsou specifickými poruchami, které se kvalitativně liší od poruch nespecifických. To se projevuje např. ve zkouškách zaměřených na sluchovou analýzu, syntézu a na sluchovou diskriminaci fonémů.

3.1 Artikulační neobratnost.

Podle Žlaba (in Matějček 1995, s. 114) je artikulační neobratnost taková vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná a je proto někdy i těžko srozumitelná. Výše uvedený autor dále uvádí, že se jedná o **artikulační dyspraxii**. Problém je, pokud má dítě vyslovit delší slovo. Nepřekonatelnou překážkou bývají slova začínající dvěma předponami. Kamenem úrazu bývá slovo „paroplavba“, i když slovo pára a plavba řekne dítě správně. Z namáhavých pohybů mluvidel je zřejmé, že jde o **pohybovou neobratnost mluvidel a neschopnost složitější koordinace artikulačních pohybů**. Prakticky to vypadá tak, jakoby dítě na každou hlásku muselo zvlášť nařídit ústa, na tomto nařízení úst ulpívá a není schopno ho pohotově přeměnit na jiné.

Černá (2006, s. 76) popisuje artikulační neobratnost jako vadu řeči, kdy dítě umí tvořit jednotlivé hlásky a celá slova. Jeho artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná a řeč je proto těžkopádná až obtížně srozumitelná. U těchto dětí dochází ke komolení slov ve větách nebo složených či dlouhých slov, přestože jednotlivá slova nebo části jejich složenin vysloví dítě snadno a správně. Mezi obtížně vyslovitelná slova patří například tři čtvrtě, nosorožec, strojevůdce a nejnebezpečnější. Místo těchto slov dítě vysloví např. čivrče, norosožec, tovůce. U slova nejnebezpečnější dítě vysloví buď jen „nej“ nebo „ne“, ale ne celé „nejne“. Někdy můžeme pozorovat, že dítě se svými mluvidly vysloveně zápolí a pomáhá si při tom souhyby hlavy, rukou i celého těla. Postižení řečové motoriky zapadá do obrazu celkové motorické neobratnosti. O artikulační neobratnosti hovoříme až u dětí, u nichž vzhledem k věku můžeme vyloučit fyziologickou patlavost.

Podle Dvořáka (2007, s. 126, 59) je normální, že si dítě postupně osvojuje a zdokonaluje se v dovednosti artikulovat jednotlivé hlásky v průběhu několika let v rámci svého vývoje. Z počátku je tedy vcelku přirozená jistá neobratnost při realizaci hlásek. Pokud tato situace přetrvává u dítěte dlouhodobě, jde o patologické obtíže při artikulaci, které se označují jako **vývojová artikulační dyspraxie**. Obtíže se projevují narušenou činností rtů, jazyka a patra a jejich koordinací při artikulaci, přestože pohyby těchto orgánů jsou fyziologické při jiných aktivitách (např. smích, sání). Za artikulační neobratnost označuje Žlab (tamtéž) odchylku řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá jednoduchá slova, ale selhává při realizaci složených a víceslabičných slov. Artikulace je údajně namáhavá, těžkopádná,

nápadně neobratná, někdy i těžko srozumitelná, jde o neschopnost složitější koordinace koartikulačních pohybů. Tyto obtíže se obvykle v literatuře hodnotí jako **symptomy vývojové verbální dyspraxie**.

3.2 Specifické asimilace

Tomická (2006, s. 42) definuje asimilaci jako přizpůsobení, připodobňování, splývání, spodobu. Například uvádí, že pokud ve slově vedle sebe stojí dvě hlásky, z nichž jedna je znělá a druhá je neznělá, dochází při výslovnosti ke spodobě.

Škodová (2007, s. 374, 375) dělí **asimilace na sykavkové**, kdy dítě například vysloví slovo „suší“ jako „susí“ nebo „šuší“. Dále je dělí na **asimilace měkkých a tvrdých hlásek**. Problémy činí slova, kde se střídají měkké a tvrdé souhlásky např. slovo „prázdniny“ postižený vyslovuje jako „prázdni“ nebo „prázdny“. Zvláštní a časté potíže způsobuje především neschopnost rozpoznání dlouhých a tvrdých slabik „dý, tý, ný, u“ nichž délka působí jako změkčující element. **Asimilace znělých a neznělých souhlásek** jsou dle výše uvedené autorky vzácnější.

Tomická (2006, s. 42) člení asimilace ještě na **progresivní** (šustí-šuští, hodiny-hodini) a na **degresivní** (šustí-sustí, hodiny-hodiny)

Podle Matějčka (1995, s. 115) jsou specifické asimilace obdobným případem jako artikulační neobratnost. Dítě ulpívá na jednom artikulačním stereotypu a není schopno jej plynule obměňovat nebo nahrazovat jiným. Dítě dále nedovede vyslovit dobře ta slova, v nichž se současně vyskytují hlásky, které jsou si artikulačně nebo zvukově blízké. Týká se to především sykavek a dvojic tvrdých a měkkých slabik „dy-di“, „ty-ti“, „ny-ni“. Vyskytují se i spodoby párových souhlásek znělých a neznělých. Například větu „*Žáci cvičí ve cvičkách*“ vyslovuje dítě jako „*Záci cvicí ve cvickách*“ nebo „*Žáci čvičí ve čvickách*“ Místo „*hodiny*“ říká „*hodyny*“ nebo „*hodini*“. V některých případech dítě vyslovuje hlásky neurčitě, neutrálně nebo obojetně, pak je těžké rozlišit, co dítě říká a specifické asimilace se objeví až v písemném projevu.

Černá (2002, s. 76, 77) označuje specifické asimilace jako poruchu, kdy dítě nedovede vyslovit taková slova, v nichž se současně vyskytují hlásky zvukově či artikulačně blízké, přestože tyto hlásky vysloví bezpečně a správně, pokud se vyskytují ve slovech izolovaně.

Například dítě vysloví správně slova „maso“, „šaty“, ale ve slovech švestky a suší dochází ke spodobě. Na specifickou asimilaci je někdy možné nahlížet jako na zvláštní variantu artikulační neobratnosti, jindy se k ní pojí nedostatečná sluchová diskriminace fonémů. Výše uvedená autorka zmiňuje, že nejčastěji se vyskytují asimilace sykavkové a asimilace měkkých a tvrdých slabik. Asimilace u párových hlásek t-d, h-ch, tě-te, ně-ne, je málo častá. Výslovnost nejasná, setřelá, obojetná bývá provázena poruchou fonemického sluchu.

3.3 Jazykový cit

Podle Žlaba (1986, s. 1, 2) se u dětí se specifickými poruchami učení často setkáváme s celkovým oslabením jazykového citu a může tomu být i u dětí, jejichž výslovnost je správná. Na rozdíl od poruch výslovnosti, není u ostatních složek řeči snadné postihnout a posoudit odchylky od normy, vzhledem k jejich neukončenému a stále se vyvíjejícímu rozvoji. Vývoj výslovnosti bývá u většiny dětí ukončen již v předškolním věku. Ostatní složky řeči – lexikální, sémantická, gramatická a syntaktická se dále rozvíjejí vlivem školní docházky, četby a dalšího vzdělávání. Dá se říct, že složka lexikální a sémantická se obohacuje po celý život. U dyslektiků se sníženým jazykovým citem označujeme jejich řeč za **dysgramatickou**.

Sovák (1978b, s. 241) definuje dysgramatismus jako neúplně a nepřesně vyvinutou schopnost užívat v mateřské řeči obvyklých gramatických tvarů, a to jak v řeči mluvené, tak i v psané. Tento vývojový nedostatek bývá doprovázen nedostatkem ve schopnosti tvořit větné celky, tedy vyjádřit myšlenku větným celkem čili slovním sledem v mateřštině obvyklým. Tato vývojová vada syntaktické stránky řeči se označuje jako **dysfrázie**. Dysgramatismus se objevuje i v podobě fyziologické jako vývojové stadium, kdy se dítě učí užívat obvyklé gramatické tvary a skládat větné celky.

Dvořák (2007, s. 56) označuje dysgramatismus jako vývojovou odchylku neúplně a nepřesně vyvinuté schopnosti užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel. Dělí ji do tří stupňů:

- 1. stupeň – Porucha morfologická (paradigmatiky), porucha se objevuje na úrovni slov. V řeči se objevují chyby (agramatismy) ve slovních tvarech – časování a skloňování.

- 2. stupeň – Porucha syntaktická (syntagmaticky), porucha se objevuje na úrovni vět, jde o poruchu větné skladby. Dítě má obtíže ve tvoření vět a ve vyjadřování myšlenek. Jeho mluva bývá neúplná, charakterickým příznakem je tzv. telegrafický styl (např. chybí zvrtná zájmena, předložky, atd.).
- 3. stupeň – Porucha se v tomto případě projevuje tak, že dítě se vyjadřuje onomatopoickými zvuky, zkratkovitě a nedokáže vyslovit větu.

Podle výše uvedeného autora se druhý a třetí stupeň dysgramatismu označuje též jako dysfrázie nebo větná dyspraxie.

Dvořák (2007, s. 135) označuje onomatopoické zvuky za zvukomalebná slova, která napodobují zvuky a hlasy zvířat hláskami např. žbluňk, bú.

Podle Zelinkové (2003, s. 156) se jazykový cit u dětí utváří vlivem zkušeností a rozvojem schopnosti přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupin slov na další. Pod pojmem jazykový cit rozumí Žlab (in Zelinková 2003) schopnost dítěte zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení. Žlab je zároveň autorem Zkoušky jazykového citu. Na základě zkoušek jazykového citu Žlab s Baumrukovou zjistili, že u dyslektiků je tato složka řeči na nižší úrovni než u dětí kontrolní skupiny. Její opoždění činí přibližně dva roky. Dále byla zjištěna souvislost mezi jazykovým citem, rychlostí čtení a prospěchem v českém jazyce. Dle výše uvedené autorky děti nejčastěji chybují v ukazovacích zájmenech, při převádění slov z jednotného čísla do množného a naopak, při hledání základu slova, při hledání opačného rodu, při tvoření přídavného jména z množného. Stává se, že děti s nižší úrovní jazykového citu často přecházejí od jazykového zdůvodnění gramatického jevu ke zdůvodnění logickému. Například: *“Ulita napíšu s tvrdým y, protože je to od slova hlemýžď”*.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo analyzovat jazykové schopnosti u dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Tyto výsledky následně porovnat s výsledky testování kontrolní skupiny dětí. Výsledky provedeného testování na vzorku dětí se specifickými poruchami učení v porovnání s výsledky testování na kontrolním vzorku dětí bez specifických poruch učení mohou také poukázat na míru úspěšnosti či neúspěšnosti prováděné reedukace u dětí se specifickými poruchami učení.

4.1 Stanovení předpokladů

Formulování předpokladů vychází z obecných deficitů v oblasti jazykových schopností, které se vyskytují u dětí se specifickými poruchami učení. Tyto deficity byly formulovány v teoretické části bakalářské práce. Pro účely bakalářské práce byly stanoveny následující předpoklady:

- **Předpoklad P1:** Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení se bude ve více než 75 % vyskytovat snížený jazykový cit.
- **Předpoklad P2:** Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení se budou častěji vyskytovat specifické asimilace sykavek než specifické asimilace měkkých a tvrdých slabik
- **Předpoklad P3:** Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení mají obecně nižší úroveň ve všech jazykových rovinách než děti bez specifických poruch učení.

5 Použité metody

5.1 Heidelbergský test vývoje řeči

Němečtí autoři Grimová, Schöler (in Grimová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 7–13) uvádějí, že cílem Heidelbergského testu vývoje řeči dále (H-S-E-T) je zjišťování stavu vývoje řečových schopností. Vývojová opoždění v řečové oblasti se u dětí promítají do jejich schopnosti porozumění, řečové produkce a schopnosti komunikovat, to znamená přiměřeně navazovat a udržovat mezilidské vztahy. Z těchto důvodů je naléhavá potřeba včasné diagnostiky řečových schopností. Testová baterie diagnostikuje procesy produkce i porozumění řeči. Použitelnost původního testu a jeho platnost byly ověřovány na vzorcích dětí z mateřských škol, žáků prvních stupňů základních škol, u dětí z různých sociálních skupin a u dětí s poruchami učení.

Mikulajová (in Grimová, Schöler, Mikulajová 1997a, 1997, s. 5, 6) uvádí, že Heidelbergský test vývoje řeči je první standardizovaný test jazykových schopností pro děti v českém jazyce. Jedná se o adaptaci Heidelbergského testu řečového vývoje z německého originálu. Práce na testu překročila hranice překladu, šlo spíše o ověřování jednotlivých úkolů a v mnoha případech o tvorbu českých ekvivalentů úkolů. Tento test slouží především k odlišení normy od patologie a k měření vývojových změn. Oproti německému originálu je věková hranice dětí upravena na věk 4 až 11 let. H-S-E-T lze tedy využít také při diagnostice SPU na 1. stupni základní školy.

Testová baterie H-S-E-T se skládá z příručky, testového sešitu, záznamového listu, obrázkové knížky, deseti figurek zvířat, čtyř dřevěných figurek, jedné dřevěné kostky, třiceti obrázkových karet, šesti karet se slovy a pěti obrázků lidských tváří. Záznamový list slouží k zachycení osobních údajů dítěte. V testovém sešitě jsou uvedeny obecné pokyny pro testování (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997b, s. 3–6).

Pro účely bakalářské práce byly z testové baterie vybrány následující subtesty:

- **Porozumění větám** – Tento subtest ověřuje schopnost dítěte porozumět větám různé gramatické obtížnosti, zjišťuje míru osvojení si gramatických pravidel. Pořadí úkolů podle složitosti sleduje, zda dítě analyzuje hloubkovou strukturu věty a míru osvojení a zobecnění gramatických pravidel. Dítě pomocí dřevěných

figurek plní úkoly. Např.: *Malé dítě maminku umývá. Dřív než bude pes utíkat, koník skočí.* Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu.

- **Opakování vět** – Tento subtest spočívá v reprodukci vět dítětem po examinátorovi. Odhaluje používání vývojově specifických syntaktických pravidel jako je např. zkracování vět, nahrazování pasivních vazeb aktivními apod. Např.: *Dnes na závodech předběhl Petra Honza. To je ten malý chlapec z našeho domu.* Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu.
- **Oprava významově nesprávných vět** – V tomto subtestu má dítě rozpoznat a opravit nesmyslné slovo ve větě. Např.: *Maminka položila vázu s květinami pod stůl. Když jdeme nakupovat do obchodu, vyděláváme peníze.* Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu.
- **Tvoření odvozených slov** – Tento subtest zjišťuje schopnost dítěte vytvářet odvozená slova od základních tvarů podle gramatických pravidel. V polovině úkolů jsou použita umělá slova. Např.: *zahradník – zahradnice – zahradničit – kvítko, dumbač – dumbačka – dumbačství – keflíček.* Subtest postihuje morfologicko-syntaktickou rovinu.
- **Flexibilita pojmenování** – Tento subtest testuje schopnost dítěte rozlišovat strukturu mezilidských vztahů na základě oslovení, to je předpokladem přebírání sociálních rolí. Úkolem dítěte je danou osobu vždy jinak pojmenovat na základě jejích různých vztahů k jiným osobám. Např.: *Tady je pán, jmenuje se Petr Novák. Jak mu říká jeho dcera? Jak mu říká jeho manželka?* Subtest postihuje pragmatickou rovinu.
- **Hledání slov** – V tomto subtestu má dítě za úkol vymyslet ke třem daným slovům čtvrté, které se k nim hodí. Zjišťuje se sémantická organizace subjektivního slovníku. Výsledky subtestu odhalují, jak děti vytvářejí logické vztahy přiřazování, nadřazování a vyjadřují je pojmy. Např.: *modrá – žlutá – červená – ..., kostel – chata – vila – ...* Subtest postihuje lexikálně-sémantickou rovinu (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 15–18)

5.2 Zkouška jazykového citu

Žlab (1986, s. 1–6) uvádí, že tato zkouška byla sestavena tak, aby její pomocí bylo možno zachytit a kvantitativně vyjádřit úroveň gramatického, respektive jazykového cítění dítěte.

Tyto poruchy mluvené řeči bývají častým průvodcem dyslexie. Řeč dyslektiků bývá často označována za dysgramatickou. Jejím úkolem je ověřit u dítěte jeho schopnost užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit jejich úroveň vzhledem k věku dítěte. Zkouška má přispět k odhalení dysgramatismu a k případnému stupni jeho závažnosti. Je určena a standardizována pro žáky 1. až 5. ročníku, skládá se z pěti subtestů. Obtížnost subtestů je stupňována od nejlehčího k nejobtížnějšímu. Dosažené výsledky v testování jsou ovlivněny školním věkem a probraným mluvnickým učivem. V lednu 1984 byly pěti pracovníky včetně autora, vyšetřeni tímto testem žáci 1. až 5. ročníků, v počtu 50 děvčat a 50 chlapců v každém ročníku. Současně bylo u zkoumaných dětí provedeno vyšetření čtení, zrakové percepce a zjišťován byl prospěch v českém jazyce a v matematice. Statistické vyhodnocení neprokázalo významné rozdíly mezi děvčaty a chlapci. Při hodnocení platí pro obě pohlaví stejná kritéria. Podle výše zmiňovaného autora dosahují dyslektici v celé zkoušce i jednotlivých subtestech významně horších výsledků než děti ze srovnávací skupiny. Jejich opoždění činí průměrně dva roky. Je zřejmé, že u dyslektiků a dysortografiků nejde pouze o pouhé obtíže ve čtení a pravopisu, ale spíše o celkové snížení jazykového citu, to znamená oslabení ve více složkách řečové komunikace. Výše uvedený autor uvádí obecné pokyny pro testování a konkrétní postupy práce s dětmi u jednotlivých subtestů. Zkouška jazykového citu se skládá z následujících subtestů (Žlab 1986, s. 3):

- **1. subtest** – Pomocí ukazovacích zájmen TEN, TA, TO, TY je určován rod podstatných jmen. Dítě k podstatnému jménu přidruží příslušné zájmeno. Např.: *teta – ta teta, prázdniny – ty prázdniny*.
- **2. subtest** – Tento subtest se skládá ze dvou částí. V první části má dítě vytvořit z tvaru podstatného jména rodu mužského tvar rodu ženského a naopak. Např.: *lékař – lékařka, kuchařka – kuchař*. V druhé části má dítě vytvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa. Např.: *slepice – slepičí, balit – balicí*.
- **3. subtest** – Tento subtest se skládá ze dvou částí. V první části má dítě použít správného tvaru podstatného jména ve větě. Např.: *U stolu je židle, sedni si na židli*. V druhé části pak převádí dítě věty z času přítomného do času minulého. Např.: *Venku svítí sluníčko. Včera venku svítilo sluníčko*. V obou částech je hojně užíváno změny samohlásek ve slovním kmeni (hůl – holi, tluč – tloukl atd.).
- **4. subtest** – Dítě musí v načaté větě použít ve správném tvaru dvě až tři slova, která examinátor vysloví v nominativu. Např.: *Hluboký les. Děti zabloudily v hlubokém lese. Vysoké skály. Horolezci šplhali po vysokých skalách*.

- **5. subtest** – Dítě určuje z řady slov jejich společný slovní základ. Např.: *lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepicí, lep*

5.3 Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací byla vytvořena pro účely této bakalářské práce (viz příloha č. 1). Jejím prostřednictvím je u dítěte možné zjistit úroveň výslovnosti artikulačně obtížných slov, výslovnost slov obsahujících zároveň tupé a ostré sykavky a orientačně vyšetřit fonematický sluch. Zkouška se skládá ze čtyř subtestů:

- **Opakování artikulačně obtížných slov.** Dítě má po examinátorovi zopakovat artikulačně obtížná slova. Např.: *čtvrtek, nejnejpříjemnější*.
- **Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek.** Dítě má opět po examinátorovi zopakovat slova, u kterých dochází při výslovnosti ke spodobě. Např.: *směšné štěně, šustí listí*.
- **Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika.** Dítě má opět po examinátorovi zopakovat slova, u kterých dochází při výslovnosti ke spodobě. Např.: *dědeček, hodiny*.
- **Orientační vyšetření fonematického sluchu.** V tomto případě má dítě rozhodnout, zda slova, která examinátor vysloví jsou stejná a nebo jestli se liší. Např.: *dik – dyk, bon – bom*.

5.4 Analýza spisové dokumentace

Pedagogicko-psychologickou poradnou v Liberci byly poskytnuty materiály dětí se specifickými poruchami učení. Tyto materiály byly použity a zpracovány pouze v návaznosti na vypracovávání bakalářské práce v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., na ochranu osobních údajů.

6 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek se skládá z celkem třiceti dětí. Předmětem zkoumání bylo především patnáct dětí, které mají diagnózu specifické poruchy učení. V souladu s cílem bakalářské práce šlo především o analyzování jejich jazykových schopností v závislosti na zmíněné diagnóze. Kontrolní vzorek čítal také patnáct dětí u kterých nebyly diagnostikovány specifické poruchy učení. Kontrolní vzorek byl vybírán třídními učiteli dle požadavku průměrných školních výsledků, stejné školní třídy a pohlaví jako u dětí se specifickými poruchami učení. Pro účely testování byla vybrána základní škola v Chrastavě. Z předešlé spolupráce bylo zřejmé, že zaměstnanci školy včetně pana ředitele jsou otevřeni spolupráci a budou ochotni se podílet na tomto průzkumu. Tento předpoklad se v následné spolupráci potvrdil. Škola je zároveň místně dosažitelná pro examinátora. Diagnózy dětí byly získány z pedagogicko-psychologické poradny v Liberci.

Základní škola Chrastava: Základní škola Chrastava je spádovou školou. Jejím zřizovatelem je město Chrastava. Současná škola vznikla postupným slučováním tří samostatných subjektů - dvou základních škol a jedné školy zvláštní. Od 1. 1. 2003 škola vystupuje jako jeden samostatný právní subjekt. Zařízení spravuje tři budovy, které jsou od sebe vzdáleny 5 až 10 minut chůze. Do každé budovy jsou začleněny třídy z 1. i 2. stupně a v jedné z budov jsou umístěny speciální třídy a oddělení školní družiny. Jídelna a tělocvična jsou samostatné objekty umístěné v blízkosti objektů školních. Škola je vybavena školním nábytkem, který zohledňuje věkové kategorie žáků. Všichni žáci mají přístup k osobnímu PC a k internetu. Škola disponuje dvanácti odbornými učebnami. Podmínky pro výuku jsou stále modernizovány. Škola má kapacitu 856 žáků a kapacita školní družiny činí 118 žáků. Ve školním roce 2010-2011 navštěvovalo školu 529 žáků ve 25 třídách. Z toho jsou ve škole zřízené tři třídy speciální určené pro žáky s lehkým mentálním postižením. Ve speciálních třídách se vzdělávalo 19 žáků, 11 chlapců a 8 dívek. V loňském roce 2010-2011 bylo ve škole zaměstnáno 37 kantorů (z toho 3 speciální pedagogové s titulem Mgr.), 4 vychovatelky a 10 provozních zaměstnanců. Vedení školy je zastoupeno ředitelem školy, zástupcem ředitele školy pro výchovu a vzdělávání, zástupcem ředitele školy pro ekonomiku a provoz, výchovným poradcem, metodikem prevence, koordinátorem školního vzdělávacího plánu a koordinátorem ICT. Škola vyučuje žáky podle pěti vzdělávacích programů, vzdělávací

program "Základní škola" (ten je již na ústupu), školní vzdělávací program "Škola směrů, cest a možností". Ve speciálních třídách určených pro žáky se zdravotním postižením jsou používány tři vzdělávací programy. Program "Zvláštní škola" a školní vzdělávací program "Škola směrů, cest a možností - s přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením" jako skupinová integrace v základní škole a program "Pomocná škola" jako individuální integrace ve speciálních třídách. Současně škola realizuje individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách. Jedná se o integraci žáků se specifickými poruchami učení, se zrakovým, sluchovým, tělesným a kombinovaným postižením (Trpišovský 2012).

Vzorek dětí se specifickými poruchami učení. Vzorek dětí čítal celkově 14 chlapců a 1 dívku, celkem tedy 15 dětí se specifickými poruchami učení. Vzorek dětí byl vybrán z druhého až pátého ročníku základní školy. V druhých ročnících se vyskytovali čtyři chlapci s diagnózou specifických poruch učení, ve třetím ročníku pouze jeden chlapec, ve čtvrtých ročnících pět chlapců a jedna dívka a v pátém ročníku byli vyšetřováni čtyři chlapci. Z tohoto vzorku měli čtyři chlapci odklad školní docházky, u šesti chlapců se zároveň objevila diagnóza ADHD a u jednoho z nich diagnóza ADD. Tyto faktory nebyly v tomto výzkumu dále zohledňovány. U těchto dětí byla dále sledována diagnóza specifických poruch učení a narušená komunikační schopnost. Žáci tohoto vzorku byli označeni číslovkou a písmenem A.

Tabulka č. 1: Vzorek dětí se specifickými poruchami učení

Žák se specifickou poruchou učení	Třída	Odklad školní docházky	Diagnóza SPU	Diagnóza SPCH	Narušená komunikační schopnost
1A, chlapec	5.tř.	NE	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	Ne	Ne
2A, chlapec	5.tř.	Ne	Dysortografie, dysgrafie	Ne	Logopedie v MŠ, dyslalie
3A, chlapec	5.tř.	Ano	Dyslexie, dysortografie	ADHD	Dyslalie – L, R, Ř, sykavky
4A, chlapec	5.tř.	Ne	Dyslexie, dysortografie	Ne	Logopedie v MŠ, rotacismy
5A, chlapec	4.tř.	NE	Dyslexie, dysortografie	ADHD	Ne
6A, chlapec	4.tř.	Ne	Dysortografie	ADHD	Ne

7A, chlapec	4.tř.	Ne	Dysortografie, dysgrafie	Ne	Ne
8A, dívka	4.tř.	Ne	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	Ne	Logopedie v MŠ, R, Ř
9A, chlapec	4.tř.	Ano	Dyslexie, dysortografie	Ne	Ne
10A, chlapec	4.tř.	Ne	Dysortografie, dysgrafie	Ne	Oslabená komunikační dovednost. Logopedie v MŠ i v 1. tř.
11A, chlapec	3.tř.	Ne	Dyslexie, dysortografie	ADHD	Logopedie v MŠ i v 1. tř.
12A, chlapec	2.tř.	Ano	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	ADD	Logopedie v MŠ i v ZŠ, špatná artikulace a záměna ř-ž
13A, chlapec	2.tř.	Ano	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	Ne	Logopedie v MŠ i v ZŠ
14A, chlapec	2.tř.	Ne	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	ADHD	Logopedie v MŠ – sykavky, R, Ř
15A, chlapec	2.tř.	Ne	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	ADHD	Logopedie v MŠ – sykavky, Ř

6.1 Diagnózy specifických poruch učení

U vzorku dětí se specifickými poruchami učení byly sledovány jednotlivé diagnózy a jejich vzájemné kombinace. Samostatný výskyt diagnózy dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie se na zkoumaném vzorku neobjevil. Diagnóza dyskalkulie se ve zkoumaném vzorku neobjevila vůbec. U jednoho dítěte se samostatně vyskytovala porucha dysortografie, ve třech případech se objevila kombinace poruch dysortografie a dysgrafie, v pěti případech šlo o kombinaci poruch dyslexie a dysortografie a nejčastěji, tedy v šesti případech měly děti diagnostikovanu kombinaci poruch dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Pokud se zaměříme na nejčastěji vyskytovanou specifickou poruchu učení u dětí ze zkoumaného vzorku, tak je jí dysortografie v patnácti případech, následuje dyslexie v jedenácti případech a nejméně zastoupenou poruchou je dysgrafie v devíti případech.

Tabulka č. 2: Jednotlivé diagnózy a kombinace diagnóz u dětí se specifickými poruchami učení

Diagnózy a jejich kombinace	Počet výskytu jednotlivých diagnóz a jejich kombinací
Dysortografie	1 dítě
Dysortografie, dysgrafie	3 děti
Dyslexie, dysortografie	5 dětí
Dyslexie, dysortografie, dysgrafie	6 dětí

6.2 Narušená komunikační schopnost

U zkoumaného vzorku dětí se specifickými poruchami učení byla dále zkoumána četnost narušené komunikační schopnosti v předškolním i školním věku dětí. U deseti dětí ze zkoumaného vzorku se řešila narušená komunikační schopnost v mateřské škole, z toho u pěti dětí byla potřeba následná logopedická péče i ve školním věku. U pěti dětí se narušená komunikační schopnost vůbec nevyskytla. Ve všech deseti případech narušené komunikační schopnosti se jednalo o dyslalii. Nejčastějším problémem v artikulaci dětí bylo osvojení si výslovnosti hlásek L, R, Ř a sykavek. Častým problémem bylo oslabené sluchové vnímání a oslabená motorika mluvidel u těchto dětí.

Tabulka č. 3: Komunikační schopnost u vzorku dětí se specifickými poruchami učení

Komunikační schopnost	Komunikační schopnost u vzorku dětí se specifickými poruchami učení
Nenarušená komunikační schopnost	5 dětí
Narušená komunikační schopnost, logopedická péče v mateřské škole	10 dětí
Narušená komunikační schopnost, logopedická péče i v základní škole	5 dětí

7 Průběh průzkumu

Průzkum se realizoval v Základní škole Chrastava v termínech od 22. 2. 2010 do 9. 3. 2010. Samotné testování proběhlo během osmi dní. Realizovalo se s laskavým dovolením pana ředitele Mgr. Aleše Trpišovského, na základě písemného souhlasu zákonných zástupců dětí (viz příloha č. 2). Testování dětí probíhalo během doby školního vyučování, ze kterého byl každý jednotlivý žák vyučujícím vždy na požádání uvolněn. Základní škola je umístěna ve třech budovách. V každé z budov byl panem ředitelem pověřen jeden pracovník školy, který examinátora do prostředí školy uvedl, představil ho jednotlivým vyučujícím a zajistil pro testování vhodnou místnost.

Podmínkou správného testování byla důkladná příprava examinátora, ten se nejprve musel naučit práci s testem pomocí zázviku do té míry, aby během testování nemusel nahlížet do instrukcí testu. K poznatkům, které si examinátor musel osvojit už před použitím testu, patřila také hodnotící kritéria pro jednotlivé úkoly. Bez této orientace v testu nebylo možné rozhodovat o tom, kdy lze určitý subtest přerušit nebo změnit pořadí úkolů. Během testování byla pozornost examinátora zaměřena pouze na testované dítě a souběžně se neprovádělo vyhodnocování výsledků. Testovací místnost byla oddělená od ostatních prostor školy, po dobu testování dětí byla určena pouze pro tento účel a kromě examinátora a dítěte v ní nepobývala žádná další osoba. Místnost byla vždy vybavena stolkem, židlemi a examinátor vždy dbal na to, aby v dosahu dítěte a v jeho zorném poli nebyly předměty a hračky, kterými by bylo testované dítě rozptylováno. Cestou z třídy do testovací místnosti se vždy examinátor snažil navázat kontakt s dítětem pomocí rozhovoru, který se samotného testování netýkal, dále se examinátor ujistil, že se dítě nebojí a cítí se být v pohodě. Examinátor se dítěti také představil a dále uvedl, že provádí průzkum, pomocí kterého zjistí, co všechno žáci dovedou, a to pomocí cvičení a her, za které dítě nebude známkováno. Examinátor a dítě se posadili každý z jedné strany stolu. Examinátor pokládal na stůl pouze ty materiály, které byly potřebné pro daný subtest. Ostatní pomůcky zůstávaly mimo dohled a dosah dítěte. Examinátor používal záznamový list k zachycení osobních údajů dětí a pro odpovědi dětí k jednotlivým subtestům, které byly okamžitě zaznamenány. Examinátor dbal na to, aby bylo dítě během celého testování pozitivně motivováno a také je stimuloval k ochotným odpovědím prostřednictvím pochvaly. Pochvala však neobsahovala reálné hodnocení výsledků testování, přiměřené bylo říci: „ano, pěkně, dobře“ (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997b, s. 3–5).

Celé testování u každého dítěte probíhalo najednou, průměrná doba testování byla 30 minut. U dětí z druhých tříd základní školy trvalo testování o pět až deset minut déle, u dětí z vyšších ročníků se naopak doba potřebná pro testování zkracovala. Testování vždy začínalo vybranými subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči, pokračovalo Zkouškou jazykového citu a bylo ukončeno orientační zkouškou artikulační neobratnosti a specifických asimilací. Před započatím testování dítěte bylo vždy u subtestů Heidelbergského testu vývoje řeči a u Zkoušky jazykového citu nejprve dítě zacvičeno pomocí příkladů, tak aby bylo zřejmé, že dítě zkoušce rozumí. Teprve po té následovalo konkrétní testování dítěte. Po ukončení testování examinátor dítěti poděkoval za spolupráci, odměnil ho drobnou sladkostí, odvedl ho zpět do třídy a předal ho vyučujícímu. Nejprve byly testovány děti s diagnózou specifických poruch učení, po té byly testovány děti bez této diagnózy (kontrolní vzorek). Organizace testování byla naplánovaná takovým způsobem, aby examinátor strávil den svou prací vždy jen na jedné budově a nemusel přecházet do ostatních budov základní školy.

8 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

8.1 Heidelbergský test vývoje řeči

Výsledky průzkumu subtestů Heidelbergského testu vývoje řeči jsou zpracované do tabulek, ze kterých je zřejmý orientační věk dítěte, počet bodů, které každé jednotlivé dítě dosáhlo v obou skupinách, průměrný počet bodů v obou skupinách dětí a průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti dětí v jednotlivých subtestech.

Porozumění větám

Jak bylo již dříve zmíněno, dítě v tomto subtestu na základě slovní instrukce plnilo zadané úkoly a to pomocí dřevěných figurek. Examinátorem byla sledována posloupnost činností, způsob provedení činnosti a rozlišení subjektu a objektu dítětem. Každá správná odpověď byla hodnocena 1 bodem a nesprávná odpověď 0 body. Maximální počet bodů, kterých bylo možné dosáhnout v tomto subtestu, bylo 17 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 29).

Tento subtest zjišťuje schopnost dítěte zpracovat obsahovou složitost řeči, např. rozumět instrukcím. Zjišťuje využívání syntaktických vědomostí v oblasti porozumění řeči (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 58).

Tabulka č. 4: Vyhodnocení subtestu porozumění větám

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	17	17
2. dítě	5.tř.	16	16
3. dítě	5.tř.	15	16
4. dítě	5.tř.	17	17
5. dítě	4.tř.	13	16
6. dítě	4.tř.	17	16
7. dítě	4.tř.	16	16
8. dítě	4.tř.	16	17
9. dítě	4.tř.	16	13
10. dítě	4.tř.	17	16
11. dítě	3.tř.	16	15
12. dítě	2.tř.	15	16
13. dítě	2.tř.	12	14
14. dítě	2tř.	15	17
15. dítě	2tř.	16	17
Průměrný počet bodů		15, 6	15,9
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		91,8 %	93,5 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 4 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při porozumění instrukcím a splnění zadaných úkolů ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru z 91,8 %.a v kontrolní skupině dětí bez diagnózy specifických poruch učení z 93,5 %. Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla v průměru o 1,7 % lepšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení.

Opakování vět

V tomto subtestu examinátor předřikává věty a dítě je má vzápětí zopakovat. Odpovědi se hodnotí na základě fonologické správnosti a na základě gramatické správnosti. Dva body se udělují dítěti za úplné a správné zopakování věty. Jeden bod se dítěti uděluje při odchylkách (např.: vynechání slova, které nemění gramatickou správnost věty a její obecný význam, záměna přísloví času, včlenění slov, která nemění význam věty a malé změny ve slovosledu, které nenarušují gramatickou správnost věty). Obecně platí, že ve větě může být jen jedna z uvedených odchylek, v opačném případě hodnotíme odpověď nula body. Maximální počet bodů, kterých je možné v tomto subtestu dosáhnout je 24 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 31, 32).

Tento subtest sleduje schopnost dítěte bezprostředně uchovat v paměti a reprodukovat různé složité obsahové celky řeči (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s.58).

Tabulka č. 5: Vyhodnocení subtestu opakování vět

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	22	24
2. dítě	5.tř.	24	19
3. dítě	5.tř.	17	22
4. dítě	5.tř.	19	22
5. dítě	4.tř.	13	18
6. dítě	4.tř.	23	17
7. dítě	4.tř.	18	22

8. dítě	4.tř.	15	16
9. dítě	4.tř.	20	15
10. dítě	4.tř.	17	18
11. dítě	3.tř.	13	11
12. dítě	2.tř.	17	16
13. dítě	2.tř.	13	17
14. dítě	2tř.	18	14
15. dítě	2tř.	20	20
Průměrný počet bodů		17,9	18,1
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		74,6 %	75,4 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 5 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při jejich snaze uchovat v paměti a dále reprodukovat různě složité obsahové celky řeči ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru ze 74,6 % a u kontrolní skupiny dětí bez diagnózy specifických poruch učení ze 75,4 %. Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla v průměru o 0,8 % lepšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení.

Oprava významově nesprávných vět

V tomto subtestu má dítě rozpoznat nelogický význam věty a opravit ho. Oprava dítětem je hodnocena dvěma body, pokud dítě v souladu s instrukcemi změní jedno klíčové slovo. Jedním bodem je odpověď dítěte hodnocena, pokud dítě rozpozná významovou neshodu ve větě, ale úkol vyřeší tak, že změní celou větu nebo její podstatnou část. Maximální počet bodů, kterých je možné v tomto subtestu dosáhnout je 18 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 32, 33).

Tento subtest sleduje schopnost dítěte rozpoznat nelogické významové souvislosti a vyjádřit je správně. Tato schopnost předpokládá aktivní využívání gramatických pravidel dítětem (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 59).

Tabulka č. 6: Vyhodnocení subtestu oprava významově nesprávných vět

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	16	13
2. dítě	5.tř.	15	11
3. dítě	5.tř.	13	14
4. dítě	5.tř.	15	18
5. dítě	4.tř.	10	12
6. dítě	4.tř.	16	10
7. dítě	4.tř.	11	14
8. dítě	4.tř.	12	11
9. dítě	4.tř.	13	14
10. dítě	4.tř.	12	14
11. dítě	3.tř.	5	10
12. dítě	2.tř.	10	7
13. dítě	2.tř.	6	14
14. dítě	2tř.	10	7
15. dítě	2tř.	15	11
Průměrný počet bodů		11,9	12
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		66,1 %	66,7 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 6 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při jejich snaze rozpoznat nelogické významové souvislosti a vyjádřit je správně ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru ze 66,1 % a u kontrolní skupiny dětí bez diagnózy specifických poruch učení ze 66,7 %. Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla v průměru o 0,6 % lepšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení.

Tvoření odvozených slov

Jak bylo již výše zmíněno, v tomto subtestu dítě pojmenovává pomocí obrázků odvozená slova od základních tvarů podle gramatických pravidel. Každá úplně správná odpověď dítěte je hodnocena dvěma body. Jedním bodem jsou hodnoceny smysluplné, ale nesprávné odvozeniny nebo menší gramatické chyby ve správných odpovědích. V případě, že odvozeniny nejsou tvořeny od daného slova nebo v případě žádné odpovědi, je úkol hodnocen nula body. Maximální počet získaných bodů je 32 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 34, 35).

Tento subtest sleduje schopnost dítěte utvořit systematický vztah mezi činností, činitelem děje, místem činnosti a vyjádřit jej. Schopnost dítěte je sledována i na poměrně vysoké míře abstrakce (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 59).

Tabulka č. 7: Vyhodnocení subtestu tvoření odvozených slov

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	19	18
2. dítě	5.tř.	24	25
3. dítě	5.tř.	22	23
4. dítě	5.tř.	15	25
5. dítě	4.tř.	17	17
6. dítě	4.tř.	12	13
7. dítě	4.tř.	4	29
8. dítě	4.tř.	15	22
9. dítě	4.tř.	17	7
10. dítě	4.tř.	19	7
11. dítě	3.tř.	17	9
12. dítě	2.tř.	12	22

13. dítě	2.tř.	9	9
14. dítě	2tř.	19	16
15. dítě	2tř.	22	21
Průměrný počet bodů		16,2	17,5
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		50,6 %	54,7 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 7 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při snaze utvořit systematický vztah mezi činnostmi, činitelem děje, místem činnosti a vyjádřit jej ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru z 50,6 % a u kontrolní skupiny dětí bez diagnózy specifických poruch učení z 54,7 %. Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla v průměru o 4,1 % lepšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení. Největší potíže činily oběma skupinám dětí určení vztahů v abstraktních pojmech.

Flexibilita pojmenování

V tomto subtestu má dítě za úkol pojmenovat osobu na základě jejích různých vztahů k jiným osobám. Zcela adekvátní odpověď dítěte je hodnocena dvěma body. Jedním bodem je hodnocena odpověď, která je méně přesná, a nebo zcela neodpovídá plně společenské normě. Maximální počet získaných bodů je 12 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 35, 36).

Tento subtest sleduje schopnost dítěte postihovat strukturu interpersonálních vztahů a přiměřeně je vyjadřovat řečí (kognitivní přebírání rolí) (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 60).

Tabulka č. 8: Vyhodnocení subtestu flexibilita pojmenování

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	10	9
2. dítě	5.tř.	10	8
3. dítě	5.tř.	7	9
4. dítě	5.tř.	10	10
5. dítě	4.tř.	10	9
6. dítě	4.tř.	7	10
7. dítě	4.tř.	10	10
8. dítě	4.tř.	11	9
9. dítě	4.tř.	10	8
10. dítě	4.tř.	9	9
11. dítě	3.tř.	10	6
12. dítě	2.tř.	8	6
13. dítě	2.tř.	0	5
14. dítě	2tř.	6	8
15. dítě	2tř.	9	6
Průměrný počet bodů		8,5	8,1
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		70,8 %	67,5 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 8 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při snaze postihnout strukturu interpersonálních vztahů a přiměřeně je vyjadřovat řečí ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru ze 70,8 % a u kontrolní skupiny dětí bez diagnózy specifických poruch učení ze 67,5 %. **Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla**

v průměru o 3,3 % horšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení.

Hledání slov

V tomto subtestu examinátor přečte dítěti tři slova a dítě má za úkol doplnit k nim čtvrté vhodné. Odpověď dítěte je hodnocena dvěma body pokud má doplněné slovo logický vztah k daným slovům a je jim nadřazené nebo rovnocenné, přičemž zohledňuje všechny kritériální znaky. Jedním bodem jsou zde hodnocené odpovědi, které nezohledňují jeden z kritériálních znaků, nebo je odpověď s danými slovy ve funkčním vztahu nebo pokud má odpověď částečný vztah ke slovům nebo pokud utváří podřízený vztah. V tomto subtestu je možné získat maximálně 28 bodů (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 45).

Tento subtest sleduje schopnost dítěte rozpoznat významovou podobnost slov (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 60).

Tabulka č. 9: Vyhodnocení subtestu hledání slov

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	20	22
2. dítě	5.tř.	20	24
3. dítě	5.tř.	17	22
4. dítě	5.tř.	15	24
5. dítě	4.tř.	14	16
6. dítě	4.tř.	20	24
7. dítě	4.tř.	15	20
8. dítě	4.tř.	15	19
9. dítě	4.tř.	21	13
10. dítě	4.tř.	20	23
11. dítě	3.tř.	15	19

12. dítě	2.tř.	8	10
13. dítě	2.tř.	9	16
14. dítě	2tř.	21	14
15. dítě	2tř.	13	15
Průměrný počet bodů		16,2	18,7
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		57,9 %	66,8 %

Z výsledků uvedených v tabulce č. 9 vyplývá, že v tomto subtestu byla úspěšnost dětí při snaze rozpoznat významovou podobnost slov ve skupině dětí se specifickými poruchami učení v průměru z 57,9 % a u kontrolní skupiny dětí bez diagnózy specifických poruch učení ze 66,8 %. Kontrolní skupina dětí tedy dosáhla v průměru o 8,9 % lepšího hodnocení oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení.

8.2 Zkouška jazykového citu

Jednotlivé úkoly Zkoušky jazykového citu byly nejprve obodovány. Součet bodů ze všech subtestů byl následně převeden dle příslušné školní třídy na stenové normy. Maximální počet stenů, kterých je možno dosáhnout, je 10 stenů.

Tabulka č. 10: Stenové normy

Hodnota stenového rozpětí	Hodnocení
1-4	Podprůměr
5-6	Průměr
7-10	Nadprůměr

Tabulka č. 11: Vyhodnocení Zkoušky jazykového citu

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených stenů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených stenů
1. dítě	5.tř.	6	4
2. dítě	5.tř.	3	6
3. dítě	5.tř.	1	7
4. dítě	5.tř.	1	8
5. dítě	4.tř.	1	1
6. dítě	4.tř.	4	1
7. dítě	4.tř.	1	1
8. dítě	4.tř.	1	1
9. dítě	4.tř.	5	1
10. dítě	4.tř.	4	2
11. dítě	3.tř.	2	1
12. dítě	2.tř.	3	2
13. dítě	2.tř.	2	3
14. dítě	2tř.	3	3
15. dítě	2tř.	5	5
Průměrný počet stenů		2,8	3,1
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		28 %	31 %

Děti s diagnózou specifických poruch učení dosáhly v průměru hodnocení 2,8 stenů, děti bez diagnózy specifických poruch učení dosáhly v průměru hodnocení 3,1 stenů. Obě skupiny dětí se dle průměrně dosažených výsledků pohybují v oblasti podprůměru. V návaznosti na maximální možné hodnocení splnila skupina dětí se specifickými poruchami učení tento úkol

z 28 % a kontrolní skupina ze 31 %. Děti se specifickými poruchami učení měly tudíž o 3 % v průměru horší výsledek tohoto testování oproti kontrolní skupině dětí bez této diagnózy.

8.3 Orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací

Jednotlivé úkoly v Orientační zkoušce artikulační neobratnosti a specifických asimilací byly hodnoceny vždy jedním bodem za každý správný jev.

Opakování artikulačně obtížných slov

V tomto subtestu bylo možné dosáhnout maximálně 12 bodů za správné opakování artikulačně obtížných slov. Děti s diagnostikou specifických poruch učení nejčastěji chybovaly ve slovech: kolchozníci (10 dětí), podplukovník (8 dětí) a nejnepříjemnější (5 dětí). V kontrolní skupině dětí bez specifických poruch učení děti nejčastěji chybovaly ve slovech: kolchozníci (6 dětí), nejnepříjemnější (3 děti) a pstruh (3 děti).

Tabulka č. 12: Vyhodnocení subtestu: Opakování artikulačně obtížných slov

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	11	11
2. dítě	5.tř.	12	12
3. dítě	5.tř.	10	12
4. dítě	5.tř.	11	12
5. dítě	4.tř.	8	9
6. dítě	4.tř.	12	11
7. dítě	4.tř.	4	12
8. dítě	4.tř.	10	8
9. dítě	4.tř.	11	11

10. dítě	4.tř.	9	11
11. dítě	3.tř.	6	7
12. dítě	2.tř.	2	11
13. dítě	2.tř.	6	10
14. dítě	2tř.	12	8
15. dítě	2tř.	12	11
Průměrný počet bodů		9,1	10,4
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		75,8 %	86,7 %

Z uvedených údajů v tabulce č. 12 vyplývá, že průměrná úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení při plnění tohoto subtestu byla 75,8 % a u dětí z kontrolní skupiny 86,7 %. Děti se specifickými poruchami učení měly tudíž v průměru o 10,9 % horší výsledek oproti dětem z kontrolní skupiny.

Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek

V tomto subtestu bylo možné dosáhnout maximálně 18 bodů za správné opakování slov.

Tabulka č. 13: Vyhodnocení subtestu: Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	17	18
2. dítě	5.tř.	14	18
3. dítě	5.tř.	18	18
4. dítě	5.tř.	16	18
5. dítě	4.tř.	17	15
6. dítě	4.tř.	18	16

7. dítě	4.tř.	16	17
8. dítě	4.tř.	14	17
9. dítě	4.tř.	18	17
10. dítě	4.tř.	16	17
11. dítě	3.tř.	14	17
12. dítě	2.tř.	13	16
13. dítě	2.tř.	3	17
14. dítě	2tř.	16	11
15. dítě	2tř.	13	18
Průměrný počet bodů		14,9	16,7
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		82,8 %	92,8 %

Z uvedených údajů v tabulce č. 13 vyplývá, že průměrná úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení při plnění tohoto subtestu byla 82,8 % a u dětí z kontrolní skupiny 92,8 %. Děti se specifickými poruchami učení měly tudíž v průměru o 10 % horší výsledek oproti dětem z kontrolní skupiny.

Opakování slov, ve kterých se opakuje měkká i tvrdá slabika

V tomto subtestu bylo možné dosáhnout maximálně 10 bodů za správné opakování slov. Děti s diagnostikou specifických poruch učení chybovaly ve slovech: Janiččiny (6 dětí, nahrazovaly slovem Janičtiny) a tetiččiny (6 dětí, nahrazovaly slovem tetičtiny). V kontrolní skupině dětí bez specifických poruch učení děti chybovaly také ve slovech: Janiččiny (3 děti, nahrazovaly slovem Janičtiny) a tetiččiny (2 děti, nahrazovaly slovem tetičtiny).

Tabulka č. 14: Vyhodnocení subtestu: Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká a tvrdá slabika

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	10	10
2. dítě	5.tř.	9	10
3. dítě	5.tř.	8	10
4. dítě	5.tř.	8	9
5. dítě	4.tř.	10	10
6. dítě	4.tř.	10	10
7. dítě	4.tř.	8	10
8. dítě	4.tř.	10	10
9. dítě	4.tř.	10	8
10. dítě	4.tř.	8	10
11. dítě	3.tř.	9	10
12. dítě	2.tř.	9	8
13. dítě	2.tř.	9	10
14. dítě	2tř.	10	10
15. dítě	2tř.	10	10
Průměrný počet bodů		9,2	9,7
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		92 %	97 %

Z uvedených údajů v tabulce č. 14 vyplývá, že průměrná úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení při plnění tohoto subtestu byla 92 % a u dětí z kontrolní skupiny 97 %. Děti se specifickými poruchami učení měly tudíž v průměru o 5 % horší výsledek oproti dětem z kontrolní skupiny.

Orientační vyšetření fonemického sluchu

V tomto subtestu je možné dosáhnout maximálně 12 bodů. Dítě se má rozhodnout, zda vyslovená slova, která slyší, jsou stejná a nebo odlišná.

Tabulka č. 15: Vyhodnocení subtestu: Orientační vyšetření fonemického sluchu

Pořadové označení dítěte	Třída	Děti se specifickými poruchami učení – počet dosažených bodů	Děti bez specifických poruch učení – počet dosažených bodů
1. dítě	5.tř.	12	12
2. dítě	5.tř.	12	12
3. dítě	5.tř.	11	12
4. dítě	5.tř.	10	12
5. dítě	4.tř.	8	11
6. dítě	4.tř.	12	10
7. dítě	4.tř.	11	12
8. dítě	4.tř.	12	11
9. dítě	4.tř.	12	7
10. dítě	4.tř.	12	9
11. dítě	3.tř.	9	9
12. dítě	2.tř.	8	9
13. dítě	2.tř.	9	8
14. dítě	2tř.	12	4
15. dítě	2tř.	10	12
Průměrný počet bodů		10,7	10
Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti testovaných dětí		89,2 %	83,3 %

Z uvedených údajů v tabulce č. 15 vyplývá, že průměrná úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení při plnění tohoto subtestu byla 89,2 % a u dětí z kontrolní skupiny 83,3 %. **Děti se specifickými poruchami učení měly tudíž v průměru o 5,9 % lepší výsledek oproti dětem z kontrolní skupiny.**

8.4 Ověření platnosti předpokladů

Předpoklad P1: Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení se bude ve více než 75 % vyskytovat snížený jazykový cit.

Tento předpoklad se týká morfologicko-syntaktické roviny jazyka. K ověření tohoto předpokladu byla použita Zkouška jazykového citu dle Žlaba, její pomocí je možné zachytit a kvantitativně vyjádřit úroveň gramatického nebo-li jazykového cítění dítěte. Vyhodnocení probíhá pomocí stenů, maximální počet stenů, kterých je možno dosáhnout, je 10. Pokud je dítě hodnoceno 1-4 steny, je jeho úroveň jazykového cítění podprůměrná. Pokud dítě dosáhlo 5-6 stenů, je jeho úroveň jazykového cítění průměrná. Pokud dítě dosáhlo 7-10 stenů, je úroveň jeho jazykového cítění nadprůměrná.

Tabulka č.: 16: Vyhodnocení předpokladu P1

Počet stenů	Počet dětí se specifickými poruchami učení	Procentuální vyjádření u dětí se specifickými poruchami učení
1-4 podprůměr	12	80 %
5-6 průměr	3	20 %
7-10 nadprůměr	0	0 %

Z tabulky č. 16 vyplývá, že platnost předpokladu P1 je potvrzena. Na vzorku 15 dětí se specifickými poruchami učení se ukazuje, že u 80 % z nich se vyskytuje snížený jazykový cit. Pouze 20 % těchto dětí se pohybuje v oblasti průměru.

Předpoklad P2: Předpokládáme, že u dětí se specifickými poruchami učení se budou častěji vyskytovat specifické asimilace sykavek než specifické asimilace měkkých a tvrdých slabik.

Tento předpoklad se týká foneticko-fonologické jazykové roviny. K ověření tohoto předpokladu byly použity subtesty orientačního logopedického vyšetření specifických asimilací a artikulační neobratnosti, které mapovaly výskyt asimilací sykavek a asimilací měkkých a tvrdých slabik. Bylo zjištěno, že 83 % dětí se specifickými poruchami učení nemělo obtíže s výslovností slov, ve kterých se vyskytují zároveň ostré a tupé sykavky (viz tab. č. 13) a 92 % dětí se specifickými poruchami učení vyslovalo správně slova obsahující měkké a tvrdé slabiky (viz tab. č. 14). **Platnost předpokladu P2 je zcela potvrzena na vzorku patnácti dětí se specifickými poruchami učení, u nichž se v průměru vyskytují specifické asimilace sykavek o 9 % častěji než specifické asimilace měkkých a tvrdých slabik. Zkoumaný vzorek je však velmi malý a zjištěné výsledky nelze zobecňovat.**

Předpoklad P3: Předpokládáme, že děti se specifickými poruchami učení mají obecně nižší úroveň ve všech jazykových rovinách než děti bez specifických poruch učení.

Tento předpoklad se týká všech jazykových rovin a byl hlavním předpokladem bakalářské práce. K ověření tohoto předpokladu byly použity jednotlivé subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči a orientační zkouška artikulační neobratnosti a specifických asimilací.. Morfologicko-syntaktické jazykové roviny se týkaly subtesty: Porozumění větám, Opakování vět, Oprava významově nesprávných vět a Tvoření odvozených slov. Pragmatickou jazykovou rovinu postihuje subtest Flexibilita pojmenování. Lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu postihuje subtest Hledání slov. Foneticko-fonologická jazyková rovina se odráží ve všech subtestech orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací (subtesty Opakování artikulačně obtížných slov, Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek, Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika a Orientační vyšetření fonemického sluchu.

Tabulka č. 17: Vyhodnocení předpokladu P3

Jednotlivé jazykové roviny	Subtesty	Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti dětí se specifickými poruchami učení	Průměrné procentuální vyjádření úspěšnosti dětí bez specifických poruch učení
Morfologicko-syntaktická jazyková rovina	Porozumění větám	91,8 %	93,5 %
	Opakování vět	74,6 %	75,4 %
	Oprava významově nesprávných vět	66,1 %	66,7 %
	Tvoření odvozených slov	50,6 %	54,7 %
Pragmatická jazyková rovina	Flexibilita pojmenování	70,8 %	67,5 %
Lexikálně-sémantická jazyková rovina	Hledání slov	57,9 %	66,8 %
Foneticko-fonologická jazyková rovina	Opakování artikulačně obtížných slov	75,8 %	86,7 %
	Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek	82,8 %	92,8 %
	Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika	92 %	97 %
	Orientační vyšetření fonemického sluchu	89,2 %	83,3 %

Z tabulky č. 17 je zřejmé, že děti se specifickými poruchami učení mají jednoznačně nižší úroveň jazykových schopností v jazykové rovině morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické oproti dětem z kontrolní skupiny. V subtestu, který postihoval pragmatickou jazykovou rovinu, měly děti se specifickými poruchami učení průměrně o 3,3 % lepší výsledky než děti kontrolní skupiny. V subtestech, které se vztahovaly k foneticko-fonologické jazykové rovině, dosahovaly děti kontrolní skupiny lepších výsledků, kromě orientačního vyšetření fonemického sluchu. V tomto subtestu dosáhly děti kontrolní skupiny v průměru o 5,9 % horšího hodnocení oproti dětem se specifickými poruchami učení. **Předpoklad P3 se tedy u dvou jazykových rovin bezvýhradně nepotvrdil.** Průzkum byl prováděn na celkovém vzorku 30 dětí, což není reprezentativní vzorek.

9 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

Výsledky praktické části byly sledovány a hodnoceny ve dvou rovinách. V první rovině byly hodnoceny výsledky testování pouze u skupiny dětí se specifickými poruchami učení a týkaly se jí předpoklady P1 a P2. V druhé rovině byly hodnoceny výsledky testování v rámci obou skupin, dětí se specifickými poruchami učení a dětí z kontrolní skupiny. Týkal se jí předpoklad P3.

Budeme se nejprve věnovat shrnutí výsledků v první rovině a hodnocení pouze u dětí s diagnózou specifické poruchy učení. Z dosažených výsledků testování je zřejmé, že tyto děti mají oslabení ve všech jazykových rovinách. Ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba, který zkoumá úroveň morfologicko-syntaktické roviny, se tyto děti dle průměrných dosažených výsledků pohybují v oblasti podprůměru. V subtestech Heidelbergského testu vývoje řeči, které se také týkají morfologicko-syntaktické roviny, měly děti se specifickými poruchami největší obtíže s opravami významově nesprávných vět, ve kterých musí dítě rozpoznat nelogické významové souvislosti a vyjádřit je správně a dále s tvořením odvozených slov převážně u zpracování umělého (neznámého) řečového materiálu. Poměrně dobrých výsledků tyto děti dosáhly v subtestu porozumění větám. V tomto subtestu děti plnily úkoly pomocí dřevěných figurek a mohly se opřít o názornost při provádění činností. **Platnost předpokladu P1 je potvrzena.** Na vzorku 15 dětí se specifickými poruchami učení se ukazuje, že u 80 % z nich se vyskytuje snížený jazykový cit. **Platnost předpokladu P2 je také potvrzena.** Bylo zjištěno, že u vzorku 15 dětí se specifickými poruchami učení je jejich úspěšnost o 9,2 % vyšší v plnění subtestu opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika než v subtestu opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek.

Druhá rovina hodnocení v sobě odráží shrnutí dosažených výsledků skupiny dětí se specifickými poruchami učení a dětí z kontrolní skupiny a jejich vzájemné porovnání. Kontrolní skupina dětí bez diagnózy specifických poruch učení dosáhla v průměru ve většině subtestů lepšího hodnocení než skupina dětí se specifickými poruchami učení kromě subtestů flexibilita pojmenování, který v sobě odráží pragmatickou jazykovou rovinu a v subtestu orientační vyšetření fonemického sluchu, který v sobě odráží foneticko-fonologickou jazykovou rovinu. Z průměrného procentuálního vyjádření úspěšnosti dětí v obou skupinách se dá zjistit, že kontrolní skupina dětí měla v průměru oproti skupině dětí se specifickými poruchami učení v morfologicko-syntaktické rovině o 2 % lepší hodnocení, v lexikálně

sémantické jazykové rovině o 8,9 % lepší hodnocení a v foneticko-fonologické jazykové rovině o 5 % lepší hodnocení. Děti se specifickými poruchami učení měly v subtestu flexibilita pojmenování, který odráží pragmatickou rovinu, o 3,3 % lepší hodnocení a v subtestu orientační vyšetření fonemického sluchu, který odráží foneticko-fonologickou rovinu o 5,9 % lepší hodnocení než děti z kontrolní skupiny. **Předpoklad P3** ve kterém jsme předpokládali, že děti se specifickými poruchami učení mají obecně nižší úroveň ve všech jazykových rovinách než děti bez specifických poruch učení **se tedy u dvou jazykových rovin zcela nepotvrdil**. Jak bylo již zmíněno, tento průzkum probíhal na vzorku 15 dětí se specifickými poruchami učení a na vzorku 15 dětí bez diagnózy specifických poruch učení. Tento vzorek dětí není reprezentativní. Ze získaných a prezentovaných výsledků je zřejmé, že obě skupiny dětí mají sníženou úroveň jazykových kompetencí v jednotlivých jazykových rovinách.

Autoři Heidelbergského testu vývoje řeči uvádějí, že dle jejich průzkumu dosáhli žáci dyslektické třídy při porovnání s věkově rovnocennou skupinou žáků základní školy, kteří neměli potíže se čtením a psaním, podstatně horších výsledků. Největší rozdíly se projevíly v subtestech Porozumění větám a Opakování vět. Dále autoři uvádějí, že dyslektici mají výrazné těžkosti při práci s neznámým řečovým materiálem. Snížený výkon v subtestu Hledání slov je dán tím, že tato slova jsou v dětské řeči méně frekventovaná a dyslektici mají větší těžkosti s vytvářením pojmů. V subtestu Opakování vět se u dyslektiků dá pozorovat nesprávné reprodukování předložek, vztažných zájmen, změn v časových údajích a nepřesné opakování slov. Autoři zmiňují, že uvedené chyby není možné klasifikovat jako chyby typické pro dyslexii. Tyto chyby se často vyskytují i u mladších intaktních dětí. Starší děti bez specifických poruch učení se jich dopouštějí málokdy (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 67, 68).

Žlab (1986, s. 5) prováděl výzkum dle Zkoušky jazykového citu na vzorku dětí, který se co nejvíce blížil složení populace. Dyslektici dosahovali v celé zkoušce i v jednotlivých subtestech významně horších výsledků než děti ze srovnávací skupiny. Jejich opoždění činilo průměrně dva roky. Nešlo pouze o potíže ve čtení a psaní, ale často o výrazné celkové snížení jazykového citu.

Kocurová (2002, s. 200) zmiňuje výzkum na základě Zkoušky jazykového citu dle Žlaba. Za hlavní deficity spojené se specifickými poruchami učení považuje jemné odchylky sluchového vnímání.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce bylo zjištění úrovně jazykových kompetencí u dětí se specifickými poruchami učení. Cílem předložené bakalářské práce bylo popsat problematiku specifických poruch učení u dětí na prvním stupni základní školy a analyzovat jejich jazykové schopnosti. K analyzování jazykových schopností byla zvolena metoda testování dětí prostřednictvím vybraných subtestů z Heidelbergského testu vývoje řeči, Zkoušky jazykového citu dle Žlaba a orientační logopedické vyšetření specifických asimilací a artikulační neobratnosti. Průzkum probíhal v základní škole v Chrástavě a celkem se ho účastnilo třicet dětí, patnáct dětí s diagnózou specifických poruch učení a patnáct dětí kontrolní skupiny bez diagnózy specifických poruch učení. Kontrolní vzorek dětí byl vybrán učiteli dle požadavku průměrných školních výsledků, stejné školní třídy a pohlaví jako u dětí se specifickými poruchami učení. Kontrolní skupina dětí sloužila k ověření hlavního předpokladu, že děti se specifickými poruchami učení mají výrazně snížené schopnosti ve všech jazykových rovinách oproti běžné populaci dětí. Výborná byla spolupráce s učiteli, kteří seznamovali rodiče dětí s budoucím testováním a dávali rodičům podepsat souhlasy s testováním dětí. Zároveň nebyl zaznamenán žádný problém s uvolněním žáka z výuky pro účely testování. Pokud se zamyslíme nad spoluprací s oběma skupinami dětí, je možné obecně říci, že lépe se spolupracovalo se skupinou dětí se specifickými poruchami učení. Tyto děti byly velmi ochotné ke spolupráci a testování nepovažovaly za nic neobvyklého. V jejich slovním projevu se však častěji objevovaly vady výslovnosti některých hlásek, mimovolní pohyby a problémy s koncentrací. Testování těchto dětí probíhalo v průměru v delších časových intervalech. Při práci s kontrolní skupinou dětí byly znát větší rozpaky a nezvyklost zadávaných úkolů. Tyto děti však plnily v průměru zadávané úkoly v kratším časovém období, dokázaly lépe zaměřit svou pozornost a neobjevovaly se u nich mimovolní pohyby těla. Nejvíce sledovanou a testovanou jazykovou rovinou byla morfologicko-syntaktická rovina, ke které se vztahovaly čtyři subtesty Heidelbergského testu vývoje řeči a kompletní Zkouška jazykového citu dle Žlaba. Další sledovanou jazykovou rovinou byla rovina foneticko-fonologická, ke které se vztahovaly všechny čtyři subtesty orientační zkoušky artikulační neobratnosti a specifických asimilací. K pragmatické a lexikálně-sémantické rovině se vztahoval vždy pouze jediný subtest, to bylo shledáno při vyhodnocování výsledků testování za nedostatečné a mohlo to vést ke zkreslení schopností žáků v těchto rovinách. U obou skupin žáků bylo v průměru shledáno oslabení ve všech jazykových rovinách. Vyhodnocení Zkoušky jazykového citu dle

Žlaba hodnotilo obě skupiny dětí v oblasti podprůměru. Poměrně dobrých výsledků testování dosahovaly obě skupiny dětí, pokud se mohly během plnění zadaných úkolů opřít o názornost prováděných činností. Bylo nečekané, že skupina dětí se specifickou poruchou učení měla v průměrném hodnocení u dvou subtestů lepší výsledky než děti kontrolní skupiny. Dá se říci, že výsledky testování u obou skupin byly v průměru poměrně vyrovnané, měly podobný průběh s mírnými odchylkami většinou ve prospěch kontrolní skupiny. Pokud se zamyslíme nad možnými důvody, proč nebyly výsledky testování u dětí se specifickými poruchami učení jednoznačně horší než výsledky testování kontrolní skupiny, napadá nás, že průzkum byl prováděn na malém vzorku dětí, který není dostatečně reprezentativní pro celou populaci. Dále je možné, že s dětmi se specifickými poruchami učení se více pracuje na rozvoji jejich schopností, než u dětí kontrolní skupiny. Je možné, že nebyla správně definována kritéria pro výběr dětí z kontrolní skupiny, děti s průměrnými školními výsledky mohou mít obtíže se čtením a psaním. Některé z nich mohou mít skryté a nediagnostikované specifické poruchy učení, které mohou kompenzovat vysokou mírou inteligence a vytvořenými vysoce funkčními vzdělávacími schématy. Na druhou stranu se může také jednat o děti s inteligenčním kvocientem v oblasti hraničního pásma a nebo podprůměru. Tyto děti se učí spíše mechanicky, mají omezenou představivost a k uspokojivému plnění úkolů potřebují názornost. Projevy jejich nedostatků během testování se mohou jevit podobně jako u dětí se specifickými poruchami učení.

Autoři Heidelbergského testu vývoje řeči (Grimmová, Schöler, Mikulajová 1997a, s. 67, 68) porovnávali skupinu dětí se specifickými poruchami učení, jak bylo již zmiňováno, se skupinou dětí, které neměly potíže ve čtení a psaní. Žlab (1986, s. 5) při ověřování platnosti hodnocení Zkoušky jazykové citu zase použil dostatečně velký vzorek dětí, který byl reprezentativní pro celou populaci. Výsledky testování v obou případech vyzněly jednoznačně kladně pro skupinu dětí kontrolní skupiny, oproti dětem s diagnózou specifických poruch učení.

Za přínos bakalářské práce je možné považovat potvrzení teoretického aspektu, že názornost při plnění úkolů, zvyšuje jejich úspěšnost. Směr dalšího průzkumu v této oblasti by mohl být veden myšlenkou pro ověření úspěšnosti reedukace u skupiny dětí se specifickými poruchami učení v porovnání s kontrolní skupinou. Vzorek dětí by měl být dostatečně velký, tak aby byl reprezentativní pro celou populaci. U kontrolního vzorku by se mělo jednat o děti, které nemají problémy s psaním a čtením. Tím se vyhneme dětem s vyšší inteligencí, které nemají

diagnostikovány specifické poruchy učení, a nebo také dětem se sníženým intelektem, které mohou mít podobné projevy jako skupina dětí se specifickými poruchami učení. Dále by bylo potřeba rozšířit subtesty i do oblastí pragmatické a lexikálně-sémantické jazykové roviny. Zdá se, že by mohlo být i zajímavé porovnat projevy deficitů u dětí se specifickými poruchami učení a dětí se sníženou inteligencí. Obě skupiny dětí mají problém ve vzdělávání. Dětem s diagnózou specifických poruch učení je věnována velká pozornost a snaha o kompenzování jejich potíží. Pro děti se sníženou inteligencí neexistuje systém podpory, ale i ony potřebují podpořit a rozvíjet své schopnosti

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Do navrhovaných opatření je možné zařadit logopedickou péči, která kromě nápravy výslovnosti bude u dětí se specifickými poruchami učení rozšířena o nácvik schopností v oblasti specifických asimilací a jazykového citu. Logopedická prevence by měla být rozšířena i na skupinu dětí, které nejsou diagnostikovány na specifické poruchy učení, ale mají potíže v oblasti čtení a psaní. Jednalo by se především o podporu dětí v hraničním a nebo sníženém intelektu. Logopedická prevence by se mohla stát součástí vyučování na prvním stupni základní školy. Její uvedení do praxe by bylo vhodnější formou cvičení jako neklasifikovaného předmětu, kde by se děti, které mají potíže se čtením a psaním mohly dále rozvíjet ve všech jazykových rovinách bez ohledu na obavu z hodnocení jejich dosahovaných výsledků. Reedukace by měla být prováděna formou her a zábavy a její efekt by se měl následně u dětí projevit především v předmětech čtení a psaní. Cíleně zaměřeným, nenásilným opakováním by děti s obtížemi ve čtení a psaní mohly dosáhnout lepší artikulační obratnosti, sluchového a zrakového vnímání, slovní zásoby a jazykového citu (např. časování a skloňování slov, užívání předložek, zvrtných zájmen atd.). Nezanedbatelnou kompetencí, kterou je u dětí potřeba posílit, je upotřebitelnost jazyka v sociálním kontaktu, kterou by logopedická prevence mohla také pomoci rozvíjet.

SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

ČERNÁ, M. a kol., 2002. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-880-8.

ČERNÝ, J., 1996. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc: Votobia. ISBN 80-85885-96-4.

DVOŘÁK, J., 2007. *Logopedický slovník*. 3. uprav. a roz. vyd.. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.

GRIMOVÁ, H., SCHÖLER, H., MIKULAJOVÁ, M., 1997a. *Heidelbergský test vývoje řeči, příručka*. 1.vyd. Brno: Psychodiagnostika.

GRIMOVÁ, H., SCHÖLER, H., MIKULAJOVÁ, M., 1997b. *Heidelbergský test vývoje řeči, testový sešit*. 1.vyd. Brno: Psychodiagnostika

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.

LECHTA, V. a kol., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.

LIESSMANN, K., ZANETY, G., 1994. *O myšlení – úvod do filosofie*. 1. vyd. Olomouc: Votobia. ISBN 80-85619-94-6.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a roz. vyd. Praha: H&H. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2009. *Čáry máry I. Pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-109-0.

MICHALOVÁ, Z., 2009. *Čáry máry II. Pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-70-6.

MICHALOVÁ, Z., 2001. *Rozvoj početních představ*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-003-2.

MICHALOVÁ, Z., 1998. *Shody a rozdíly. Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 8085808-60-9.

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. uprav. a roz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
- SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. české vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
- SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SOVÁK, M., 1978a. *Uvedení do logopedie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagog. nakl.
- SOVÁK, M., 1978b. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagog. nakl.
- SOVÁK, M., 1989. *Logopedie předškolního věku*. 3. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 17-749-89.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2007. *Klinická logopedie*. 2. aktual. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- TOMICKÁ, V., 2006. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-106-6.
- TRPIŠOVSKÝ, A., 2011. Výroční zpráva za školní rok 2010/2011. In: *základní škola Chrastava* [online]. [vid. 20.2.2012]. Dostupné z: <http://www.zschrastava.cz/>.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 56, s. 1499–1501 [vid. 20.2. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097>.
- Zákon č. 561/2004Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 20.2.2012] Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších dovedností*. 10., zcela přeprac. a roz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA CHRASTAVA. *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2010/2011* [online]. [cit.2012-02-07]. Dostupné na internetu:<<http://www.zschrastava.cz/>>.
- ŽLAB, Zdeněk. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko – psychologická poradna hl. m. Prahy, 1986

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Orientační zkouška artikulační neobratnosti, specifických asimilací a fonematického sluchu
(viz text s. 43)

Příloha č. 2

Dopis rodičům (viz text s. 48)

Příloha č. 1 – Orientační zkouška artikulační neobratnosti, specifických asimilací a fonemického sluchu

ORIENTAČNÍ ZKOUŠKA ARTIKULAČNÍ NEOBRATNOSTI A SPECIFICKÝCH ASIMILACÍ

1. Opakování artikulačně obtížných slov

čtvrtek		nejnepříjemnější		obdivuhodné	
pstruh		šeherezáda		postříbřený	
paroplavba		třpytivý		brhlík	
podplukovník		nejnebezpečnější		kolchozníci	

Počet bodů: _____

2. Opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek

směšné štěně	
šustí listí	
Saša má žízeň	
Sušené švestky	
Suší šusták	
Pan Šusta suší šusták	
Suším v sušárně švestky a sušenky.	
Každý rok nasušíme na lískách švestky.	

Počet bodů: _____

3. Opakování slov, ve kterých se vyskytuje měkká i tvrdá slabika

dědeček		Janiččiny	
děťátko		šestistý	
hodiny		natisknutý	
prázdniny		zavařeniny	
tetiččiny		štíty	

Počet bodů: _____

ORIENTAČNÍ VYŠETŘENÍ FONEMATICKÉHO SLUCHU

1. Úkol: Dítě má rozhodnout, zda vyslovená slova jsou stejná nebo se liší

dik-dyk	fryk-flik	ten-ten	sak-zak
ský-cký	flik-flik	bon-bom	tin-tin
těl-tel	štík-štik	bem-bem	dun-tun

Počet bodů: _____

Příloha č. 2 – Dopis rodičům

Vážení rodiče,

jmenuji se Eva Dousková a pracuji jako odborný asistent na Katedře sociálních studií a speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. V rámci doktorandského studia, které studuji na Fakultě pedagogické na Karlově univerzitě v Praze, vedu výzkum, jež se týká řečových schopností u dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení a chování. Prosím Vás o souhlas k testování Vašeho dítěte. Výsledky získané předmětnou diagnostikou Vám budou dány k dispozici a v případě zájmu Vám nabízím i osobní pohovor.

Tím, že dáte souhlas k diagnostice Vašeho dítěte, pomůžete dalším dětem k tomu, aby již v předškolním věku byly odhaleny řečové deficity a tím se jim dostalo speciální péče ještě před nástupem do základní školy.

Děkuji Vám

Mgr. Eva Dousková

Já níže podepsaný souhlasím se zařazením našeho dítěte do výzkumu.

Vdne

Podpis.....